

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UILLIAN TRINDADE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR E NO
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**VITÓRIA
2012**

UILLIAN TRINDADE OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR E NO
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de
concentração em Linguagem Visual.
Professor Orientador: César Pereira Cola.**

**VITÓRIA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

- O48i Oliveira, Uillian Trindade, 1978-
A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais : deficiência intelectual / Uillian Trindade Oliveira. – 2012.
128 f. : il.
- Orientador: César Pereira Cola.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Arte. 3. Educação inclusiva. 4. Incapacidade intelectual. 5. Escolas. I. Cola, César, 1956-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que contribuíram de formas diversas para que esta pesquisa se concretizasse, pessoas, instituições e situações. A todos, os meus sinceros agradecimentos.

A Deus primeiramente e aos espíritos de luz que me acompanharam durante esta caminhada.

Ao meu orientador: Professor Dr. César Pereira Cola, que acreditou neste projeto. O meu muito obrigado, pelas orientações, pela partilha do saber, pelo incentivo, pela paciência, pela confiança e por estimular o meu interesse pela vida acadêmica.

Aos meus pais: Maria de Lourdes e Denarte.

À família que soube compreender os momentos de ausência.

A Benedito de Castro, obrigado pelo apoio.

A Therezinha de Castro, minha segunda mãe, obrigado pelo apoio.

Aos docentes e funcionários do PPGE-UFES, meus agradecimentos especiais: a Hiran Pinel, Janete Magalhães, Carlos Eduardo Ferraço, Erineu Foerste, Gerda Margit Foerste, Moema Rebouças, Cleonara.

Aos meus colegas do mestrado, em especial a Dianni e a Angélica.

Aos funcionários da APAE – Cariacica, especialmente a Márcia e a Vanuza.

Aos funcionários e alunos da E.M.E.F. Manoel de Melo sobrinho, especialmente à professora Angélica Sartori, obrigado pelo apoio e disponibilidade prestados.

A Cândido e Anita sou eternamente grato.

A minha colega especial Sônia Maria de Oliveira Ferreira, meu muito obrigado.

“Basta que o cérebro funcione, basta não estar em estado de coma para ser possível estabelecer alguma ligação com a Arte ou através dela. Das ONGs que trabalham com os excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, todas as que vêm obtendo sucesso têm trabalhado com Arte e até estão ensinando às escolas a lição da Arte como caminho para recuperar o que é humano no ser humano”.

(Ana Mae Barbosa)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a importância da Arte no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual (DI) no que tange também os aspectos inclusivos dentro de uma escola regular. Para dar suporte aos nossos estudos e entendermos melhor o contexto pesquisado, buscamos subsídios nas teorias de Vygotsky sobre a abordagem histórico-social. Trata-se de um estudo de caso etnográfico de dois alunos com DI, Anita (nome fictício) de 12 anos de idade e Cândido (nome fictício) de 14 anos de idade. Assim, esta dissertação objetivasse investigar como a Arte pode potencializar o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais, especificamente com deficiência intelectual. Procedeu-se a análise do cotidiano de dois alunos com DI em uma Escola Municipal de Educação Fundamental do Município de Cariacica, ES. Foram observadas as relações dos alunos pesquisados com a disciplina de Arte, também a sua produção em sala de aula, a relação com os colegas e com a professora de Arte. Considerando que as relações sociais contribuem para o desenvolvimento de pessoas com DI e que a Arte pode contribuir para seu desenvolvimento pessoal, buscamos diálogos em Attack (1995), Lowenfeld (1977), Reily (2004), Read (1986), Vygotsky (2001) entre outros. A partir dos dados coletados por meio da observação em sala de aula, entrevistas, registros de campo, gravações em áudio, registros em fotografia, como também da transcrição por escrito da fala dos alunos e da professora durante as atividades em sala de aula, esses elementos foram de grande relevância para as análises, fazendo diálogo com os autores mencionados. Ainda fazemos considerações sobre inclusão social, a escola inclusiva, deficiência intelectual e a relação das pessoas com necessidades especiais com a Arte.

Palavras-chave: Arte; Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual

ABSTRACT

This research aims to understand and analyze what is the importance of art in the development of people with Intellectual Disabilities regarding aspects within an inclusive school. To support our studies and understand better the context of research, seek grants in the theories of Vygotsky on the social-historical approach. This is an ethnographic case study of two students with ID, Anita (pseudonym) 12 years old and Candido (pseudonym) 14 years old. This dissertation aims to investigate how art can help people with special needs, specifically with Intellectual Disabilities. We will do the daily analysis of two students with ID at a Municipal School of Basic Education in Cariacica, ES. We observed the relationships of students surveyed with the discipline of art, also their production in the classroom, relationships with colleagues and with the art teacher. Considering that social relationships contribute to the development of people with ID and that art can contribute to their personal development dialogues seek Atack (1995), Lowenfeld (1977), Reily (2004), Read (1986), Vygotsky (2001) among others. From the data collected through participant observation in the classroom, interviews, field recordings, audio recordings, photographic records, as well as the written transcript of the speech of students and teacher during activities in the classroom, these elements will be of great relevance to the analysis, which will dialogue with the authors mentioned. Although we makes considerations about social inclusion, inclusive schooling, intellectual disability and the relationship of people with special needs with Art.

Keywords: Art; Inclusive Education, Intellectual Disabilities

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A EE - Atendimento Educacional Especializado

A.A.M.R.-American Association on Mental Retardation

C.E.C - Concil for Excepcional Children

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP-Centro Nacional de Educação Especial

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade

DBAE - Disciplined Based Art Education

DI - Deficiência Intelectual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FENASP-Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NE - Necessidade Especiais

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEESP/MEC - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SINDIAPPES - Sindicato dos Artistas Plásticos do Espírito Santo

UCAI - Unione Catollica Artisti Italiani

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Uillian Trindade e Frans krajcberg.....	13
Figura 02 - Acrílica sobre tela, <i>A Inteligência</i> , 50x80cm, Uillian Trindade, 2009.	14
Figura 03 - Acrílica sobre tela, <i>Refúgio</i> , 50X80 cm, Uillian Trindade, 2009... ..	14
Figura 04 - Cartaz na entrada da escola	71
Figura 05 - Sala de AEE da escola.....	72
Figura 06 - Estudo de cores feito por Anita	86
Figura 07 - Estudo de cores feito por Anita	86
Figura 08 - Estudo de cores feito por Anita	87
Figura 09 - Anita pintando o seu trabalho.....	88
Figura 10 - Criação de Anita: Bananeiras	89
Figura 11 - Bananeiras, criação de Anita.....	90
Figura 12 - Flores, criação de Anita.....	91
Figura 13 - Anita pintando, Flores.....	91
Figura 14 - Anita pintando, Flores.....	92
Figura 15 - Pintura de Anita.....	92
Figura 16 - “Flores”, pintura em processo	93
Figura 17 - Pintura de Anita exposta na escola	93
Figura 18 - Pintura de Anita exposta na escola	94
Figura 19 - Desenho para ser acompanhado pelos alunos	100
Figura 20 - Desenho feito por Cândido.....	100
Figura 21 - Desenhos em 3D feitos pelos alunos.....	101
Figura 22 - Primeira tentativa da proposta, produzido e pintado por Cândido...	103
Figura 23 - Desenho final da atividade proposta para Cândido.....	104
Figura 24 - Explicação da professora: Geometria do Mosaico	105
Figura 25 - Cândido vestido com a camisa da formatura da 8ª série	106
Figura 26 - Primeiros traços da criação de Cândido	106
Figura 27 - Processo de criação do desenho de Cândido.....	107
Figura 28 - Trabalhos realizados pelos alunos da 8ª série	108
Figura 29 - Trabalho realizado por uma aluna da 8ª série	108

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. O PROBLEMA.....	18
2.1 Objetivos da pesquisa.....	18
2.2 Questões de investigação.....	20
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
3.1 Fases da pesquisa.....	25
4. REVISÃO DA LITERATURA.....	28
4.1 A arte na Educação Inclusiva.....	31
4.2 Aspectos históricos da educação para pessoas com NE.....	34
4.3 Políticas e diretrizes para garantir educação para todos.....	37
4.4 Deficiência intelectual ou deficiência mental.....	38
4.5 A escolarização do deficiente intelectual.....	40
4.6 Terminalidade específica.....	42
4.7 Aspectos históricos das práticas das aulas de artes.....	44
4.8 Inclusão social.....	48
4.9 Modelo social da deficiência.....	50
4.10 Vygotsky e a teoria s.-histórica da criança com deficiência....	52
4.11 O ensino da arte na escola.....	55
4.12 A arte no desenvolvimento da criança.....	59
4.13 A arte e sua importância.....	63

4.13.1 A importância do desenho e pintura para o aluno com DI.....	68
5. INSERÇÃO EM CAMPO E COLETA DE DADOS.....	70
5.1 A escola.....	71
5.2 Os sujeitos da pesquisa.....	73
6. DADOS COLETADOS E ANÁLISES.....	75
6.1 O relato da professora Angélica.....	75
6.1.1 Considerações sobre o relato da professora.....	81
6.2 Estudo de caso – Anita.....	84
6.2.1 Descrição do processo de desenvolvimento na escola.....	84
6.2.2 Considerações sobre o estar de Anita nas aulas de arte.....	94
6.3 Estudo de caso – Cândido.....	97
6.3.1 Descrição do processo desenvolvido na escola.....	98
6.3.2 Considerações sobre o estar de Cândido nas aulas de arte..	109
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
8. REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	120

1. INTRODUÇÃO

A área da educação sempre me fascinou principalmente no que diz respeito à disciplina de artes. Sou artista plástico e professor de arte. Minha relação com esta é muito estreita, pois vivo e respiro arte a todo o momento e sempre procuro relacionar o que vejo e sinto com a expressão artística. A minha produção artística ampliou-se depois que eu comecei a trabalhar como professor de artes, pois precisei estudar e pesquisar mais para melhor intermediar com os alunos na sala de aula. Tive como mestre e orientador o artista plástico Frans Krajcberg¹. Participo desde 2005 de várias exposições coletivas em Vitória–ES, entre elas o *Vitória em Arte*, evento realizado anualmente pelo SINDIAPPES, que homenageia a cidade de Vitória-ES. Em 2007 participei da exposição *Entre-Mares* na Universidade de Granada na Espanha, com o vídeo poema *Frequência Angular* e esse trabalho foi realizado em parceria com Margareth Galvão e Fernanda Zargo; em fevereiro de 2009 realizei a minha primeira exposição individual com o título de *Múltiplas cores*. Em maio de 2010 participei do catálogo da UCAI (Unione Catollica Artisti italiani) em Roma na Itália.



Figura 01-Uillian Trindade e Frans Krajcberg

A proposta da minha pintura é fundamentada de geometrismo, usando o espaço com

¹ Escultor, pintor, fotógrafo e gravador. Nasceu em Kozienice na Polônia em 1921 e reside no Brasil desde 1948.

linhas, que se movimentam e flutuam. Outras se apresentam fixas, demonstrando as figuras de estrutura como: o triângulo, o cubo, a esfera e o cilindro. O manejo dessas abstrações é realçado pelas cores vibrantes e luminosas, manchas com pinceladas de várias tonalidades realçadas pelos contrastes.



Figura 02 – Acrílica sobre tela, A Inteligência, 50x80cm, Uillian Trindade, 2009.



Figura 03 – Acrílica sobre tela, Refúgio, 50X80 cm, Uillian Trindade, 2009.

Comecei a trabalhar na APAE de Cariacica em agosto de 2006. Foi o início do meu contato como professor de Artes com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Antes o contato com essas pessoas era mínimo, sem nenhum vínculo pessoal ou profissional.

O meu desejo de ir trabalhar na APAE se deu pela curiosidade. No início fiquei muito impressionado em ver as várias formas de necessidades especiais que as pessoas podem ter. Procurei aprender com os outros profissionais de como mediar esses alunos nas minhas aulas de arte e procurei ler uma bibliografia que abordasse o tema “arte para pessoas com NEE”. Em contato com essas pessoas me encontrei diante de um problema: Como possibilitar que esses indivíduos se desenvolvessem através da arte? Como principiante percebi que cometi alguns erros ao pensar inocentemente que se trabalhasse da mesma forma como eu trabalhava com alunos sem NE, eu os ajudaria, percebi que esse não era o caminho. Fiquei muito frustrado e até pensei em desistir, mas quando comecei a conviver com alguns alunos da APAE, notei que poderia oferecer alguma contribuição para eles e mudei a minha forma de trabalhar, tentando conhecê-los, vendo as suas limitações. Comecei a planejar as minhas aulas, levando em conta a especificidade de cada aluno, aprendi também a respeitar o tempo que cada um tinha para realizar uma determinada atividade. Em muitas tarefas agi de maneira intuitiva, pois o meu objetivo ali não era apenas mostrar trabalho, mas era a busca do desenvolvimento do aluno, considerando cada ser único, com suas potencialidades diferenciadas. Partindo dessas experiências, iniciei uma investigação pessoal a respeito da arte como um caminho possível no desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais e conversei com pessoas que trabalham na APAE, sobre como a arte pode ajudar. Como se daria esse desenvolvimento através da arte? Assisti a dois filmes que me ajudaram muito a entender que a arte pode sim, ajudar as pessoas com necessidades especiais a se desenvolverem tanto no âmbito profissional, como socialmente, são eles: “*Meu pé esquerdo*” onde é contada a história de Christy Brown (interpretado pelo ator Daniel Day-Lewis). Christy teve paralisia cerebral e ficou com alguns membros atrofiados, mas foi estimulado pela mãe e por seus irmãos a pintar, obtendo realizações pessoais e profissionais. Outro filme que me faz

acreditar no valor da arte para pessoas com NE é: “*Vermelho como o céu*”, neste é contada a história verídica de Mirco Mencacci (interpretado pelo ator Luca Capriotti), renomado montador de som de cinema que se tornou deficiente visual após um acidente com a espingarda do seu pai, aqui é mostrado o quanto a arte pode possibilitar mudanças nas pessoas; antes Mirco era introspectivo e distante, mas depois que começa a produzir histórias com sonoplastias oriundas de vários objetos e momentos do dia-a-dia, ele supera as barreiras da falta de visão. Entretanto, uma coisa que me deixou mais confiante em relação ao assunto foi um ensaio que li, escrito por Helen Keller², onde ela fala da relação de uma pessoa com necessidades especiais com o mundo da arte:

[...] Minha parada seguinte seria o Museu de Artes. Conheço bem, pelas minhas mãos, os deuses e as deusas esculpidos da antiga terra do Nilo. Já senti pelo tato as cópias dos frisos do Partenon e a beleza rítmica do ataque dos guerreiros atenienses. As feições nodosas e barbadas de Homero me são caras, pois também ele conheceu a cegueira. Assim, nesse meu segundo dia, tentaria sondar a alma do homem por meio de sua arte. Veria então o que conheci pelo tato. Mais maravilhoso ainda, todo o magnífico mundo da pintura me seria apresentado. Mas eu poderia ter apenas uma impressão superficial. Dizem os pintores que, para apreciar a arte, real e profundamente, é preciso educar o olhar. É preciso, pela experiência, avaliar o mérito das linhas, da composição, da forma e da cor. Se eu tivesse a visão, ficaria muito feliz por me entregar a um estudo tão fascinante. A noite do meu segundo dia seria passada no teatro ou cinema. Como gostaria de ver a figura fascinante de Hamlet ou o tempestuoso Falstaff no colorido cenário elisabetano! Não posso desfrutar da beleza do movimento rítmico senão numa esfera restrita ao toque de minhas mãos. Só posso imaginar vagamente a graça de uma bailarina, como Pavlova, embora conheça algo do prazer do ritmo, pois muitas vezes sinto o compasso da música vibrando através do piso. Imagino que o movimento cadenciado seja um dos espetáculos mais agradáveis do mundo. Entendi algo sobre isso, deslizando os dedos pelas linhas de um mármore esculpido; se essa graça estática pode ser tão encantadora, deve ser mesmo muito mais forte a emoção de ver a graça em movimento. (KELLER, 1933, p.10).

Dessa maneira, ao entrar nesse campo, procuro no meu trabalho investigar a construção de conhecimentos em artes. PILLAR (1996) pergunta: “A arte produz conhecimento? Que tipo de conhecimento é construído em arte? Qual a contribuição específica da arte na construção de conhecimentos?”

² Helen Adams Keller (1880 – 1968). Foi escritora, conferencista e ativista social americana, possuía deficiência auditiva e visual.

Partindo das observações que fiz durante minhas atuações em sala de aula, percebi que as atividades gráficas das aulas de ensino formal se restringem ao treino de motricidade e coordenação motora fina nas técnicas de desenho, pintura e colagem, não direcionando para certas dimensões, necessárias ao desenvolvimento de pessoas com NEE: raciocínio, iniciativa, responsabilidade, cooperação, intuição, autoconhecimento e o respeito pelo outro, bem como a apreciação do próprio trabalho e dos colegas. Attack (1995) nos revela que a arte pode ser usada para ajudar o desenvolvimento de habilidades e capacidades. Exercícios de pintura podem estimular a realização e o controle de movimentos específicos. A arte pode facilitar a organização pessoal e os pensamentos; as atividades em grupo ajudam a desenvolver a cooperação e a comunicação com os outros. Tão importante quanto tudo isso, ela ainda oferece oportunidades em todos os estágios e em todas as idades, do sujeito ver-se envolvido em uma atividade cujo objetivo é ele mesmo. Nesse tipo de trabalho não existe competição, recompensa de outra pessoa, ou mesmo de se ter um produto final em vista: é um processo de descoberta consigo mesmo. Uma atividade artística pode ser realizada por puro prazer. Pode ser um canal de exteriorização de emoções que significa um ganho e enriquecimento da própria vida. Nesse tipo de atividade a pessoa é livre para descobrir, explorar, ocorrendo assim um aprendizado muito valioso.

As atividades artísticas oferecem às pessoas com NE oportunidades de intercâmbio social e a expressão do seu mundo psicológico com criatividade, estimulando não só o desenvolvimento da motricidade fina e aprendizagem técnica; mas também a imaginação. É através da sua própria obra que essa pessoa descobre uma coisa importante: que existem muitas linguagens, e que sentimentos e ideias podem ser expressos e comunicados por meio de linhas, formas, cores ainda que tenha uma realidade interna e uma realidade externa. Reily nos diz que:

[...] A criança excepcional tem, muitas vezes, problemas de comunicação verbal, causado por dificuldades de recepção, de compreensão da informação recebida ou de emissão. A arte é um meio de comunicação não-verbal e, através dela, a criança pode se expressar por este meio alternativo. Mesmo a criança excepcional que não apresente comprometimento na área da linguagem tem muitos sentimentos profundos para expressar, que são mais fáceis de mostrar visualmente do que através da conversa, numa situação aberta, onde se sinta aceita, ela pode mostrar sua visão de mundo sem medo de crítica. (REILY, 1986, p.1).

2. O PROBLEMA

Esta investigação parte de uma preocupação minha em pesquisar autores como Lúcia Reily, que tem se dedicado a estudar as diversidades, tendo as artes plásticas como um meio de expressão criativa, através da liberdade de escolher, manipular e explorar, levando o aluno a um processo artístico que seja realmente uma expressão de seu mundo psicológico – algo dele e não uma tentativa (que não deu certo) de imitar o modelo estereotipado de um indivíduo normal.

Assim, ao entrar no universo da escola, da arte, do ensino e da inclusão, considerando que a arte possa ser um caminho que potencialize o desenvolvimento de pessoas com NE, destaco a principal pergunta investigativa: Como a arte pode potencializar o desenvolvimento de pessoas com DI a se desenvolverem no que tange a questão da inclusão escolar?

A Partir dessa pergunta, procuro buscar respostas na escola, na produção dos alunos, na fala da professora de arte, nos documentos pesquisados e nos autores que abordam o assunto.

2.1 Objetivos da pesquisa

Conforme Pedrosa (1996), tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, em muitos hospitais, escolas, clínicas, oficinas onde se fazem experiências e observações dos efeitos que as obras de arte podem exercer sobre as pessoas de qualquer faixa etária, normais ou anormais, sadias ou enfermas, independentemente delas, do fim para que foram criadas, elas acabam tendo um efeito benéfico. Ele ainda comenta que o objetivo principal de uma ocupação artística não está, no entanto, na produção de obras-primas, nem mesmo na construção desta ou daquela obra particular. O que

sai das mãos ou da cabeça do artista ou artesão não é o que importa. O relevante é o que essa pessoa ganha com tais atividades, a sua potencialidade: o controle dos sentimentos, o desenvolvimento harmônico dos sentidos, o despertar da sensibilidade, o equilíbrio interior das emoções. Um jovem que aprende o segredo da modelagem ou descobre as sedução da talha ou do buril é um homem diferente do que era antes dessas experiências. Cria-se assim no indivíduo, um melhor aparelho de apreensão e recepção à nossa disposição, mais preciso e controlado. Todos saem enriquecidos dessas ocupações gratuitas, e que nos fazem entrar num contato mais delicado e sutil com as coisas, os outros seres e o mundo.

Levando-se em conta as questões abordadas, e também na fala de Pedrosa, compreende-se que esta Dissertação visa dar conta de atingir os seguintes objetivos: refletir e aprofundar sobre a questão de como a arte potencializa o desenvolvimento de pessoas com NE, especificamente no caso das pessoas com DI, no que diz respeito à inclusão escolar, buscando subsídios teóricos e empíricos, a fim de mostrar como a arte é significativa no percurso pessoal e escolar dessas pessoas.

Foram estabelecidos para esta pesquisa os seguintes objetivos:

- a) Investigar a ação das práticas das aulas de artes numa escola pública de Cariacica – ES³, focando principalmente dois estudos de casos específicos: primeiro o de um aluno com DI, que cursa a 8ª série; e a outra, a de uma aluna da 6ª série, também com DI.
- b) Selecionar e discutir determinados autores que abordam a temática, defendendo a arte como um caminho possível para o processo educativo de pessoas com NE no que tange também à inclusão escolar.

³ É um município do Estado do Espírito Santo. Tem uma população de 348.738 habitantes (senso 2010).

c) Verificar quais os benefícios que o desenho e a pintura proporcionam às pessoas com necessidades especiais (DI), no aspecto inclusivo; bem como a arte pode potencializar o desenvolvimento desses alunos.

d) Buscar no relato da professora regente que possui formação específica em arte, a importância desta no seu processo de desenvolvimento em alunos com DI.

2.2 Questões de investigação

Esta investigação aborda questões alusivas à arte na educação bem como discorre sobre a importância no que diz respeito à inclusão, tema tão abordado na contemporaneidade.

São abordados os conceitos do que é o sujeito integrado, inclusivo e participante; levantaram-se questões sobre o que é deficiência intelectual, a importância das aulas de artes na escola e o que é educação inclusiva.

Dessa forma o trabalho orienta-se no sentido de pesquisar nos autores estudados informações alusivas à arte como processo, disciplina, procedimento de grande valor para questões inclusivas na escola, dando assim oportunidades adequadas a todas as pessoas com NEE especificamente às com DI para que possam se desenvolver social e intelectualmente, tendo as suas diferenças aceitas e adaptadas à variedade humana, criando um ambiente propício ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Como podemos citar em Herbert Read:

[...] Em outros termos, em palavras de hoje, as leis estéticas são inerentes aos processos biológicos da própria vida; são leis que conduzem a vida pela trilha do bem-estar e da eficiência; e é nosso dever profissional, como educadores, descobrir essas leis na natureza ou na experiência e torná-las o princípio de nosso ensino. Equilíbrio e simetria, proporção e ritmo, são fatores básicos na experiência: na verdade, são os únicos elementos por meio dos quais a experiência pode ser organizada em padrões que permaneçam, e é por sua própria natureza que implicam harmonia, economia, e eficiência. O que é sentido como correto funciona corretamente, e o resultado, ao ser medido pela consciência do indivíduo, é um senso elevado de prazer estético. (READ, 1986, p.29).

Nós, como profissionais da educação devemos nos informar e pesquisar acerca das necessidades dos alunos com NE, pois isso influenciará nas experiências que estes terão nas aulas, acreditando que a partir da música, da poesia e das artes plásticas podemos nos desenvolver melhor como seres humanos. Read (1986) acredita que temos ao nosso alcance um método de educação absolutamente universal. Acreditamos que o dom que podemos instilar por meio da música, da poesia e das artes plásticas não é uma aquisição superficial, mas a chave para todo saber e todo comportamento nobre. A repressão da imaginação e do sentimento na criança pode ser um dos grandes problemas que temos na questão da cognição, como a predominância de modos lógicos e racionais de pensamento que violentam aqueles princípios de graça, ritmo de justa proporção implícita na ordem do universo. Cremos que nossa função não seja meramente como artistas e professores de arte, mas como mestres e modelos formadores em geral que somos. Read ainda nos fala:

[...] como disse Platão em um de seus vôos mais visionários, “Ser conduzido por nosso instinto para o que quer que seja belo e benigno, de forma que nossos jovens, vivendo num ambiente integral, possam deleitar-se com o bom de qualquer paragem, do que decorrerá, como uma brisa que traz saúde de regiões felizes, algumas influências das realizações nobres constantemente se fará sentir sobre a vista e o ouvido desde a infância, e imperceptivelmente os conduzirá à afinidade e à harmonia com a beleza da razão, cuja impressão recebem”. (READ, 1986, p.30).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, pretende-se analisar o caso de dois alunos com DI. São eles: Anita (nome fictício) de 12 anos que cursa a 6ª série do ensino fundamental, o outro aluno é Cândido (nome fictício) de 14 anos que cursa a 8ª série do ensino fundamental, ambos estudam em uma escola pública do município de Cariacica/ES. A princípio, foi feito um acompanhamento diário desses alunos nas aulas de artes, foram observadas as suas relações com os colegas, a sua disposição, desenvolvimento nos trabalhos de artes e a sua socialização durante os trabalhos em grupo, com a finalidade de dar subsídios para a pesquisa sobre a importância da arte no desenvolvimento de pessoas com DI.

Nesse contexto foi pesquisada a importância das atividades artísticas no seu desenvolvimento pessoal e social, dentro da questão da inclusão. Foram analisados os trabalhos produzidos por eles no período das aulas, bem como as entrevistas com a professora da disciplina de arte, no que tange a relação entre arte, desenvolvimento e inclusão.

Em termos de procedimentos, pode-se constatar que as ações foram buscadas no ambiente frequentado pelas pessoas pesquisadas, buscando assim uma melhor compreensão do fenômeno, uma vez que questões qualitativas estão preocupadas com o contexto no qual o estudo é realizado, o local de estudo é particularmente relevante:

[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47).

Adotei nesta pesquisa a análise do estudo de caso etnográfico, Stake (apud ANDRÉ 2005) nos mostra que o estudo de caso não é apenas um método específico, mas também um tipo de conhecimento. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto porque se aproxima do sensório, do que é mais vivo, é mais contextualizado baseado em populações de referência, onde o leitor participa ao estender a generalização para a população de referência. ANDRÉ (2005) aduz:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social (ANDRÉ, 2005, p.24).

Esta pesquisa se encaixa metodologicamente como estudo de caso, porque: segundo Merriam (apud ANDRÉ, 2005), tal modalidade de estudo possui as seguintes características:

Particularidade - significa que a minha pesquisa focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular, como é o caso dos dois alunos e sua relação com a arte no aspecto inclusivo no dia-a-dia no ambiente escolar.

Descrição - significa que o produto final da minha pesquisa é uma descrição densa do estudo englobando muitas variáveis, os dados são expressos em palavras, imagens citações literais etc.

Heurística - significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado.

Na concepção de Stake (apud ANDRÉ, 2005), o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular. Falando de uma forma mais específica, esta pesquisa pode ser compreendida no que Stake chama de estudo de caso intrínseco, que é quando o pesquisador tem um interesse particular no caso investigado. Assim, objetivou-se obter informações sobre a história de vida desses alunos, a história da escola, fazer observações na sala de aula e de outras situações escolares, pretendeu-se ainda fazer análise de documentos, como o plano de aula da professora e das produções dos alunos. Como fonte de dados, houve ainda as entrevistas da professora e dos alunos. Mesmo sabendo que é difícil não alterar o ambiente pesquisado, o pesquisador se afeta e é afetado, tendo que se preocupar para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos.

São características do estudo de caso educacional:

- a) serem conduzidas dentro de limites localizados no tempo e no espaço (isto é, uma singularidade);
- b) versam sobre aspectos interessantes de uma atividade educacional, programa, instituição, ou sistema;
- c) geralmente é feita num contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas;
- d) subsidiam julgamentos e decisões de práticas ou de gestores de políticas; ou teóricos que investigam com essa perspectiva;
- e) os dados suficientes são coletados pelo pesquisador, para que possa explorar aspectos significantes do caso, criando interpretações verossímeis do que foi coletado;
- f) testa a confiabilidade das interpretações;
- g) constrói uma história ou uma narrativa que tenha um valor, relaciona a história ou narrativa às pesquisas relevantes da literatura;
- h) comunica de forma convincente, esta história ou narrativa, fornecendo pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar os resultados ou construir interpretações alternativas.

Neste trabalho tendo o estudo de caso como tipo de investigação, o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados. Tivemos que ter cuidado em lidar com nossa condição humana para evitar possíveis erros de observação e de análise, assim, foi preciso desenvolver algumas qualidades pessoais como: ter tolerância à ambiguidade, isto é, conviver com as dúvidas, as incertezas, o imprevisto e o incerto. Este tipo de pesquisa exige uma maior flexibilidade, pois os recursos e estratégias podem ser modificados ao longo do processo. Outra qualidade que o pesquisador tem que ter é a sensibilidade, principalmente no momento da coleta de dados, recorrendo às emoções e intuições para perceber as variações no ambiente físico, no comportamento das pessoas e no contexto estudado; mas não deixando nossas concepções religiosas, filosóficas e políticas interferirem ou contaminarem as nossas interpretações. E, por fim, ter uma habilidade na expressão escrita, ser comunicativo e ter empatia; principalmente no momento das entrevistas; sabendo ouvir com atenção e ter paciência com a imprecisão do entrevistado, são muito importantes.

3.1 Fases da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em três fases, como nos diz André (2005): no primeiro momento foi feita a fase exploratória onde entramos em contato com a escola, definimos as unidades de análise, os casos, confirmamos ou não as questões iniciais, localizamos os participantes e estabelecemos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, como documentos e entrevistas. Tivemos consciência que seria um momento onde haveria muitas questões e hipóteses iniciais que poderiam ser provisórias.

Num segundo momento, aconteceu a fase de delimitação do estudo e de coleta de dados. Assim, foram feitas observações dos alunos em sala de aula, entrevistas com a professora e com outros profissionais da escola, foram observados também documentos, como os trabalhos dos alunos e imagens. Bassey (apud ANDRÉ, 2005), considera três métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Esta pesquisa segue uma vertente qualitativa, tendo o ambiente escolar, as entrevistas, os trabalhos dos alunos, os documentos e as observações como fonte de dados, podendo também levantar questionamentos a respeito das situações apresentadas. É importante destacar que esta pesquisa teve tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Foi solicitada a autorização da participação dos alunos pelas famílias. O trabalho foi realizado a partir de negociações com os sujeitos envolvidos na pesquisa, no decorrer do estudo.

A última fase foi a de análise sistemática dos dados e elaboração de relatório e após a conclusão da coleta de dados, foi organizado todo o material coletado. Vale ressaltar que a análise de dados:

[...] é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta

dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.205).

Também foi feita uma leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos mais relevantes do tema estudado, analisando:

- a) como a arte pode potencializar o desenvolvimento das pessoas com DI?
- b) como a arte é significativa para os DI?
- c) a possibilidade de desenvolvimento no que diz respeito à inclusão escolar.

Foi preciso ainda ir além da mera descrição, fazer uma análise profunda, estabelecer conexões que permitam apontar novidades ao tema estudado. É importante destacar que não pretendíamos intervir nas situações em sala de aula ou na própria escola, mas fazê-las mostrarem-se como elas surgem.

Está sendo entendido neste trabalho que o método principal de investigação é o estudo de caso. Estou procurando entender os encaminhamentos educativos das práticas de aulas de Arte. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte para pessoas com NE. São ideias e teorias, ou seja, posições a respeito da arte na questão inclusiva para pessoas com DI, baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área. A metodologia utilizada aqui inclui entrevistas com uma profissional de formação específica na área de artes e experiência em trabalho com esse público. Refere-se ainda às escolhas de materiais, técnicas e meios de comunicação para a produção artística e estética. A pesquisa assume a (re)significação do valor da arte como caminho ao desenvolvimento e à educação inclusiva. Assim, baseia-se no discurso de Attack (1995), Lowenfeld (1977), Reily (2004), Read (2005), Vygotsky (2001) entre outros.

A respeito da validade e fidedignidade da pesquisa Walker (apud ANDRÉ 2005) nos diz que o estudo de caso deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e complexidades próprias.

Estão apresentadas interpretações de formas diferenciadas, para que outros profissionais tenham conhecimento sobre esse tema: arte e inclusão. O estudo de

caso objetiva a descoberta, onde o pesquisador ficará atento aos novos acontecimentos que poderão surgir, buscando novas indagações e novas respostas em seu trabalho. Assim, também estão explicitados os métodos e procedimentos, caso alguém queira dar prosseguimento a este estudo.

4. REVISÃO DA LITERATURA

No levantamento das teses, dissertações, monografias, livros e artigos relacionados ao estudo, encontramos pensamentos e visões que confluem com o tema abordado nesta pesquisa, trazendo contribuições relevantes para corroborar as nossas opiniões.

O movimento pela inclusão tem possibilitado o acesso às pessoas com NEE na escola regular, assim essas pessoas poderão se desenvolver em várias áreas do conhecimento, tanto nas funções sociais quanto nas cognitivas. A arte pode ser um caminho para essas descobertas. Em um artigo publicado, Freitas e Ferreira (2007) aduzem sobre o pensamento de Vygotsky para esse pensador, o imaginário e o processo de atribuição de significados possibilitam o acesso à construção e às gêneses de categorias de sentido para o que se é e para o que se faz. Em suas teorias não podem prescindir da interação social. Para o autor, a arte vincula-se a esse processo, como conhecimento e ação em interação sócio-cultural. Nessa perspectiva, não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento.

Desde os tempos pré-históricos, os símbolos têm sido usados para comunicar o pensamento humano. O símbolo pode ser entendido como uma forma de energia psíquica e a energia simbólica se manifesta através de uma imagem.

[...] Na pintura espontânea em vez de usarmos nossos olhos sensoriais para copiar e reproduzir o mundo exterior expressamos nossa visão interior. Ouvimos a voz de nosso coração e deixamos que ele nos fale em sua linguagem própria. A psique fará o trabalho. Nossa mente racional somente tem de suspender seu domínio, e o símbolo apontará o caminho. (BELLO, 2003, P.67).

Pitombo (2007) na sua dissertação dialoga com Freitas e Ferreira (2007), ele também nos fala dos estudos de Vygotsky que nortearam a sua pesquisa sobre a teoria sócio-cultural. Para ele, a crença de que a consciência individual se forma a partir das relações sociais, se dá pela interação e pelo diálogo. Em VYGOTSKY (1984, p.85) “Somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos

outros e somos conscientes dos outros porque em nossa relação conosco mesmo somos iguais aos outros em sua relação conosco”. Assim, ele considera que as mudanças individuais se dão dentro da sociedade e na cultura. Sendo que a interação é o caminho para a constituição da subjetividade e construção do conhecimento. Nesta pesquisa partimos dessas relações sociais do sujeito como o seu meio e o seu tempo, para falarmos de arte e inclusão. Lopes (2005) esclarece:

[...] é relevante partir do pressuposto de que a relação dialógica e de alteridade caracteriza as diferentes configurações do Eu e do Outro. No contexto mais específico de nosso estudo, se traduz na relação entre educador-educando, na relação entre produtor-obra-espectador. Estas interações desencadeiam os processos de constituição do sujeito e de aprendizagem, ou seja, com contato social com o outro e com suas produções, que ocorre a internalização da linguagem e dos conceitos e são ampliadas as perspectivas de desenvolvimento do processo de produção, fruição e conhecimento no campo específico da arte (LOPES, 2005 apud PITOMBO 2007: P.16).

Conceituar quem é normal ou anormal é uma discussão antiga, mas que faz parte também da sociedade contemporânea. Bock (2008), afirma:

[...] Responder à questão da normalidade significa dizer que determinadas áreas de conhecimento científico estabelecem padrões de comportamento ou de funcionamento do organismo sadio. Esses padrões ou normas referem-se a médias estatísticas do que se deve esperar do indivíduo, enquanto funcionamento e expressão. Essas ideias ou critérios de avaliação constroem-se a partir de dados da cultura e do comportamento do próprio observador ou especialista, que nesse momento avalia esse indivíduo e diagnostica que ele é doente. E aqui surge uma complicação. Os conceitos de normal e patológico são extremamente relativos. Do ponto de vista cultural, o que em uma sociedade é considerado normal, adequado, aceito ou mesmo valorizado, em outra sociedade ou momento histórico pode ser considerado anormal, desviante ou patológico. Os antropólogos têm contribuído enormemente para esclarecer essa questão da relatividade cultural dos conceitos e do fenômeno (BOCK et al, 2008, p.348).

É preciso ressaltar que, outro aspecto bastante usado pelos meios de comunicação de massa, é o uso da psiquiatria ou do rótulo de doença mental para fins políticos. Assim o saber científico é mantido comprometido com grupos que querem preservar uma determinada ordem social: exclui-se e retira-se a legitimidade daqueles que contestam a ordem estabelecida, transformando-os em “louco”, “dementes” etc.

A deficiência tem um diferencial em relação às outras categorias minoritárias ou não-dominantes, é o fato de que a categoria deficiência, principalmente a deficiência

intelectual que é um dos focos do nosso estudo, não tem uma forma definida, estanque e muitas vezes é difícil definir quem é deficiente e quem não é. Kaye (1997) (apud Reily, 2005) nos diz:

[...] no caso de outras categorias, como as mencionadas, as marcas de identidade são mais uniformes: ser negro é não ser branco, ser mulher é não ser homem, ser homossexual é não ser heterossexual. Mas a deficiência pode ser visível marcada no corpo, ou invisível; pode afetar a marcha, a manipulação dos objetos, ou a audição, ou ainda a visão; pode ser aparente no comportamento ou difícil de identificar como a limitação intelectual. A deficiência pode atingir a qualquer pessoa em qualquer momento de sua vida (dados levantados, inclusive, mostram que 40 a 80% das pessoas acima de 65 anos apresentam deficiência. (KAYE, 1997 apud REILY, 2005).

Nesse jogo da diversidade, a convivência com as pessoas com NE amplia a consciência sobre a condição humana, "uma categoria cuja identidade se forma enquanto grupo que participa dos movimentos anti-segregacionistas e luta pela equidade" (PITOMBO, 2007, p.30). Assim as pessoas com NE juntamente com as entidades representativas podem lutar pela ruptura dos preconceitos, agrupando-se por semelhanças, afirmando suas identidades culturais, de gêneros, de etnia etc. Exigindo a atenção devida.

Mostraremos nesta investigação termos e conceitos da educação especial, que nos ajudarão a falar da educação inclusiva e das pessoas com NEE. Sendo assim, assumimos neste trabalho que a relação dialógica e de alteridade são fundamentais no que diz respeito ao tema arte e inclusão escolar, trataremos então de alguns conceitos como, convívio com a diferença, socialização dentro do grupo, como compreensão e superação de preconceitos, barreiras e limites, buscando uma mudança de paradigmas no meio social reconhecendo a diversidade. Nesta busca, focamos também a questão da mediação, linguagens e códigos. Reily (2004) afirma que quem quiser conhecer uma cultura, deve estudar o seu sistema de signos, para compreender o "programa de controle" que aquela sociedade criou para governar o comportamento de todos. "A linguagem faz parte e constitui a cultura de qualquer sociedade [...]" a autora ainda continua afirmando que a linguagem se faz vital e se consolida nas interações tanto orais quanto gráficas, se um indivíduo não se apropriar da linguagem vigente, ele terá uma participação muito passiva na vida, portanto vemos na linguagem a sua importância no que diz respeito à interação, à

arte e à inclusão.

Nesse raciocínio, Reily cita o pensamento da semioticista Lúcia Santaella sobre a relação da linguagem com a vida humana.

O metabolismo das linguagens, dos processos e sistemas sóicos, tais como escrita, desenho, música, cinema, televisão, rádio, jornal, pintura, teatro, computação gráfica etc., assemelha-se ao dos seres vivos. Tanto quanto quaisquer organismos viventes, as linguagens estão em permanente crescimento e mutação. Os parentescos, trocas migrações e intercursos entre as linguagens não são menos densos e complexos do que os processos que regem a demografia humana. Enfim, o mundo das linguagens é tão movente e volátil quanto o mundo dos vivos. Essa volatilidade não costuma ser levada em conta e nem mesmo percebida, porque, infelizmente, nos currículos escolares e universitários, as linguagens são colocadas em campos estanques, rígidas ou asceticamente separadas: a literatura e as formas narrativas em um setor, a arte em outro; o cinema de um lado, fotografia de outro; a televisão e o vídeo em uma área, a música em outra etc. Entretanto, é só nos currículos escolares que as linguagens estão separadas com nitidez. Na vida, a mistura, a promiscuidade entre as linguagens e os signos é regra. (SANTAELLA 2001, p.27 apud REILY 2004, p.15).

4.1 A arte na Educação Inclusiva

Pitombo (2007) considera o período da virada do século XIX para o século XX de grande importância para as artes; mais precisamente as suas duas primeiras décadas, onde houve uma grande mudança na sociedade por conta da forte industrialização e dos grandes inventos que surgiram com as novas tecnologias. Assim, a sociedade almejava novos ideais a fim de compreender aquele novo tempo que chegara. As estéticas também acompanharam essas novas tendências, questionando os conhecimentos artísticos ditados pela arte acadêmica. Novos materiais, novas direções e novas pessoas vão ser buscadas pelos artistas, bem como, novas formas de expressão; como por exemplo: a arte africana, a arte oriental, a arte dos povos chamados primitivos, a arte das crianças e dos loucos. Estabelecia-se uma nova forma de expressão tanto conceitual como formal; ampliou-se a visão da arte, dando início ao que se chamou de arte moderna. A partir daí o homem ocidental começa a ter outra visão da arte; talvez, esse momento histórico tenha sido o ponto de partida para que as pessoas com NE pudessem ter voz tanto no contexto artístico como social, sendo respaldadas pelos fundamentos dessas novas tendências estéticas.

Pitombo (2007) cita o que a escritora Maria Heloísa Ferraz fala no seu livro *Arte e Loucura*, sobre o que foi comentado acima:

[...] a arte moderna rompe com os cânones acadêmicos e introduz linguagens e conteúdos bem diversificados, compatíveis somente com as produções dos alienados, no dizer de autores que eram contrários às novas tendências. As correntes artísticas como o expressionismo e o cubismo marcam significativamente o pensamento da época pelas rupturas estéticas que provocam e por trazerem imagens e cores que se contrapunham aos modelos neoclássicos e até consideradas por alguns como semelhantes às de pessoas com problemas de delírios. Construções fragmentadas, distorcidas, desestruturação espacial e formal, a presença do insólito (FERRAZ, 1998 p.27 apud PITOMBO, 2007, P.23).

Nesse contexto o Dadaísmo é considerado como um dos primeiros movimentos que se posicionou contra a arte estabelecida, propondo a todos uma reflexão maior a respeito da arte, por meio de suas ações, gestos, sons e objetos.

[...] Propuseram também caminhos, ou descaminhos, para outras formas de perceber e buscar, com reverências ao nada, ao absurdo, ao instante fugaz, alguns significados incomuns. As experimentações de sons, imagens, encenações oníricas, trazem o saber sensível (PITOMBO, 2007, p.24).

Nesse sentido, reportamos às ideias de Freitas e Pereira (2007). As autoras acreditam que um caminho possível para a inclusão das pessoas com NEE seria a arte contemporânea, mais especificamente a arte dos dias atuais, por conta da profusão de estilos, formas, práticas, materiais, linguagens, tecnologias que fazem parte dela. Esse caráter plural que concerne à arte contemporânea impediu que ela se tornasse homogênea. Pela sua diferença provoca reações diversas; assim, a arte contemporânea envolve o intelecto e as emoções, direciona com liberdade as escolhas. Em nenhum outro período da história da arte incluiu-se tanto o debate da diversidade, tratando de temas antes pouco explorados, como as questões de gênero, classe, etnia, corpo, relação público/obra, questões políticas e sociais. As autoras fazem um diálogo entre arte contemporânea e a educação inclusiva. Pensam na arte, não como um trabalho terapêutico, social ou político, mas como uma forma de inserir no cotidiano, questões de cidadania, voltada para a busca de conhecimento mútuo, onde o outro se torna visível. Para Vygotsky (2004), a arte é mediadora no processo sócio-histórico do desenvolvimento humano. Enquanto este é sujeito do conhecimento através de representações da realidade, a construção do conhecimento se faz como uma interação mediada por várias relações, isto é, o

conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos ou objetos.

Partindo dessas premissas que se aproximam do nosso pensamento, de tirar o “poder” de produção e fruição da arte de “poucos” no meio social, permitindo considerar a produção e o processo de interação com a arte de diferentes públicos, inclusive das pessoas com NE. Em toda essa contextualização, a concepção do sensorial do conhecimento gera oportunidades, a fim de ampliar os repertórios das pessoas com NE. O ensino da arte pode contribuir auxiliando esses alunos, pois a educação em arte tem um papel importante na democratização do conhecimento e da condição humana, segundo Kramer (2005) a arte “amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e de leitura de mundo ao explorar diferentes formas de expressão de linguagens não verbais”. Sobre isso Cola ainda completa:

[...] ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertassem seu interesse pela expressão, por meio do visual, dos elementos essenciais à pintura e ao desenho (linha, forma, cor, textura etc.) Tal interesse se desenvolvido adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta pela invenção, pelo conhecimento artístico (COLA 2006, p.15).

Dessa forma acreditamos que a arte é importante no desenvolvimento das pessoas com DI no que diz respeito também à sua inclusão na escola regular. Para MARTINS (1998), “a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem [...], a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber”. Na sociedade atual tem se valorizado a diversidade cultural, respeitando os novos atores de diferentes perfis, compondo uma sociedade cada vez mais heterogênea e complexa, assim propõe-se uma reflexão e uma mudança de postura em relação ao outro, fazendo perceber que a heterogeneidade da condição humana é um fato, levando a todos a uma atitude de tolerância e respeito. Pitombo (2007) cita em seu trabalho de pesquisa *Pluralidade cultural e o ensino de arte*:

Ao mesmo tempo é necessário pensar que não existe uma única cultura, homogênea, no interior de uma sociedade, mas múltiplas culturas que se relacionam. Assim, educar para a pluralidade cultural significa levar em consideração uma integração horizontal, entre os diferentes aspectos internos da cultura, ou seja, intergrupos, ou entre diferentes culturas, e uma integração vertical entre a cultura de grupos (RICHTER, 2004, p.153 apud PITOMBO, 2007, p.30).

Em face do contexto acima apresentado, acreditamos que a arte representa um diálogo possível com a inclusão escolar, pois parte de uma singularidade para a coletividade, estabelece diálogo mediante a heterogeneidade humana, valoriza a diversidade, os múltiplos olhares e sensibilizações, como elementos enriquecedores do desenvolvimento pessoal e social para a pessoa com DI.

4.2 Aspectos históricos da educação para as pessoas com NE.

A partir da década de 60, a luta pelos direitos humanos ganhou força, corroborada por avanços nas pesquisas científicas que promoveu a desmistificação de preconceitos fundados na ignorância sobre as diferenças da espécie humana. A pesquisadora Mônica Pereira dos Santos explica que a humanidade prima pela igualdade de valor dos seres humanos e pela garantia dos seus direitos, no entanto, essa mesma humanidade não aceita mais a existência de um pensamento segregacionista, fazendo emergir a necessidade de cidadãos sabedores e conscientes de seus valores, direitos e deveres. Para SANTOS (2000), nesse contexto a educação ganha importância e assim cresce a necessidade da inserção de todos em um programa educacional. Mas que traz desafios, como planejar um conteúdo curricular que abranja o mais diversificado alunado, e que ofereça um ensino sem a perda da qualidade.

Para Jurdi (2004) tratar a todos de forma igual, não significa apenas promover a igualdade de oportunidades, mas que sejam consideradas as necessidades específicas de cada indivíduo, no seu contexto histórico, social e cultural. Para a pesquisadora, buscar a igualdade, não levando em conta as diferenças é continuar a disseminar mais ainda a desigualdade. Houve um grande avanço em termos de direitos humanos ao incluir os deficientes no âmbito da educação regular; mas não podemos negar que isso implica em necessidades para que haja uma política de inclusão que atenda, de fato, as reais necessidades dessa população, e que essas necessidades são semelhantes às dos alunos sem necessidades especiais; por outro lado, elas possuem especificidades de algum déficit; seja cognitivo ou físico.

A homogeneidade no processo ensino-aprendizagem é ainda vista como benéfica por parte de muitos educadores, sendo assim as diferenças incomodam; pois é mais cômodo para a escola estimular a competição entre os seus alunos, do que valorizar o aprendizado criativo e individual. Muitos educadores se sentem impotentes e angustiados em relação à inclusão de pessoas com DI, pois possuem dúvidas em como incluir esses novos alunos. Essas angústias devem ser ouvidas e respeitadas, mesmo porque, não temos respostas prontas, e elas virão ao longo do processo de inclusão. Jurdi (2004) expõe o pensamento da pesquisadora Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian, a respeito dos termos integração e inclusão, vistos como antagônicos por muitos teóricos da educação e inclusão. Para Amiralian (2001), o termo inclusão contempla uma idéia de compreensão, além dos fenômenos e atos de envolver e pertencer. Já o termo integração, por sua vez, é “um conceito que assegura a inteireza. Integrar é uma condição para se contemplar, para tornar inteiro”.

Seguindo esse pensamento, fica explícito que uma compreensão do aluno com deficiência é imprescindível, para que ele pertença à escola e seja parte integrante dela. Em determinado momento histórico, o aluno com necessidades especiais era incluído na escola, e este deveria se adaptar às condições da escola, como resultado: o fracasso escolar. Os alunos com NE necessitam de uma inclusão que os possibilite efetivamente sentir-se como parte integrante da escola, assim como são todos os alunos, sem exceções.

Até chegarmos à Declaração de Salamanca⁴ em 1994, houve transformações conceituais ao longo da história e das tendências educacionais no que diz respeito à inclusão de pessoas com NE. Começamos pela antiguidade, onde os “anormais” eram sacrificados; depois na Idade Média, onde existiam as naus dos loucos, os grupos dos alienados. Posteriormente vieram os hospitais, asilos e internatos, que agregavam todos os diferentes num grupo só para depois ocuparem instituições especializadas no fim do século XIX, mas ainda separados por categorias: sociais, físicas, mentais etc.

⁴ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Estamos muito distantes do que preconiza a Declaração de Salamanca, pois o processo de inclusão é um movimento que não tem data para terminar, se a inclusão de alunos com DI denuncia práticas excludentes dentro da escola regular, já que só podemos incluir aquele que já está excluído. Vemos por outro lado, que muitas escolas estão procurando formas de receber esse novo alunado, sem perder a qualidade do ensino, fazendo com que todos usufruam desse mesmo espaço de integração, conhecimento e cultura.

Segundo Pitombo (2007), a educação especial traria à sociedade caminhos de compreensão e possibilidades de convívio social, desde que a pessoa com NE pudesse ser normalizada, portanto os órgãos públicos e entidades sociais ficariam responsáveis pela inclusão das pessoas com NE na sociedade. Até os meados das décadas de 60/70, as pessoas com NE, recebiam tratamentos distintos, buscava-se uma forma de normalizar essas pessoas para que pudessem conviver socialmente. A integração das pessoas com NE se deu na metade do século XX, principalmente entre as décadas de 60, 70 e 80. Passamos dos modelos de segregação daqueles que nos parecessem diferentes para um modelo de busca pelos padrões de normalidade. Pedro Goergen problematiza a questão de se definir quem é normal e quem é anormal num prefácio da obra escrita por Jannuzzi (2006), Goergen fala que existem problemas de ordem agravantes tanto na educação do deficiente como na educação em geral. Segundo ele, a própria escola anseia por expectativas sociais se valendo de falsos critérios de cientificidade através do seu exercício de transmitir o modelo oficial das normas de uma sociedade, usando um modelo indefinido de normalidade. Assim, acaba ocorrendo uma estigmatização de algumas pessoas como “excepcionais”, “retardadas”, “atrasadas” etc., que muitas vezes não tem fundamentos patológicos, genéticos ou neurológicos; mas de padrões comportamentais considerados normais dentro do conjunto de normas e valores que uma sociedade estabelece em determinado momento histórico. No ambiente escolar, o parâmetro que determina a normalidade ou a anormalidade é a capacidade de cumprir ou não as expectativas da escola. A definição de “normalidade” está, nesse sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da “normalidade” (JANNUZZI, 2006, PREFÁCIO). Trata-se de um processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de parte da população que se comporta de forma dissonante das expectativas dominantes da sociedade.

4.3 Políticas e diretrizes para garantir uma educação para todos.

Existe uma luta para que as pessoas com NE tenham as mesmas condições e oportunidades educacionais que a população em geral, destacamos algumas referências que norteiam a busca pelo direito à educação, são elas:

A Declaração dos Direitos do Homem, de 1948; onde se afirma que “todo homem tem direito à instrução” (art. XXVI). Esse direito foi reafirmado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas deficientes em 1975, depois com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 e em seguida com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, de 1990. Destaque ainda para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que ocorreu na Espanha, e produziu a Declaração de Salamanca no ano de 1994. O texto referenda o “princípio da integração e pauta-se no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir escolas para todos” (PITOMBO, 2007).

Em sua pesquisa, Pitombo (2007) ainda alude a respeito da carta de Pirenópolis, um documento que destaca a importância do ensino da arte para os diferentes públicos, e que valoriza a participação de todos na produção cultural. Essa carta foi escrita por educadores, exigindo políticas e ações para que o serviço da educação permeasse a formação da ampla maioria das pessoas. Em 1999 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), promoveu o Encontro de Pirenópolis/GO, que reuniu dirigentes da Educação Especial e Ensino Fundamental, ONGs, representantes dos comitês estaduais e municipais do programa Arte Sem Barreiras/Very Special Arts – Brasil. No parágrafo 11 dessa carta, há uma proposta curricular para Arte na Educação Especial: “Garantir a inclusão, no projeto político pedagógico, da Arte-Educação e da Atividade Motora, como dimensões curriculares”.

Na Constituição Brasileira de 1988, o Artigo 205, diz que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. No Artigo 208 Inciso III aduz especificamente

“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”. No Brasil, com a portaria CENESP/MEC, nº69 de 1986, houve uma mudança na nomenclatura que passou a denominar os *alunos excepcionais*, como *alunos com necessidades educacionais especiais*. Desde a primeira LDB nº 4.024/61, as políticas públicas já promoviam uma intenção de acessibilidade a todos na Educação. A LDB nº 5.692/71 já trazia referências à Educação Especial. Recentemente a LDB nº 9.394/96 tem o capítulo V dedicado à Educação Especial, dessa forma, mesmo com paradoxos e dificuldades pela defesa da inclusão está se moldando um paradigma irreversível dentro do sistema educacional e como essa é uma tendência recente no âmbito da educação, acaba gerando curiosidades, descrenças e apatias.

A Educação Especial foi um ponto de partida para que ocorressem as transformações de uma sociedade menos segregacionista e também de como abordar as diferenças, tanto intelectuais, físicas ou sensoriais. JANNUZZI (2006) nos chama atenção para o fato de que, desde a década de 30 já havia movimentos em associações filantrópicas para dar apoio educacional às pessoas com NE, como: clínicas e serviços particulares de atendimento; campanhas nacionais para educação dos surdos, em 1957; dos cegos em 1958; dos deficientes mentais em 1960; e algumas organizações como a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) em 1963; a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP) em 1971; e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais em 1974.

4.4 Deficiência intelectual ou deficiência mental

Nesta pesquisa optamos pelo termo deficiência intelectual (DI), por considerar que à medida que o movimento inclusivo vai ganhando força, palavras e conceituações vão sendo modificadas com a finalidade de valorizar as pessoas. Assim, a deficiência mental foi modificada para a terminologia *deficiência intelectual*. Vale ressaltar que o termo deficiência mental ainda é considerado correto no campo da ciência.

De acordo com um artigo publicado no site do Instituto Indianópolis, o conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade, esse conceito denota um aspecto negativo do funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição, como por exemplo, a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações conceituais. Dessa forma, configura-se assim a situação de desvantagem imposta às pessoas com limitações através daqueles ambientes que não constituem barreiras para as pessoas sem essas limitações.

É importante flexionarmos no singular ao nos referirmos à deficiência, devemos manter a palavra deficiência no singular. Por exemplo: pessoa com deficiência intelectual (e não pessoa com deficiências intelectuais). Ao longo da história as pessoas com DI, já foram denominadas até mesmo nos meios acadêmicos por vários termos que hoje consideramos pejorativos. Quanto ao termo mais usado no mundo contemporâneo é: *deficiência intelectual*. O termo intelectual se dá por se referir ao funcionamento do intelecto especificamente, e não da mente como um todo. Outra razão para usar deficiência intelectual, é que podemos distinguir deficiência mental de transtorno mental, que antes era chamada de doença mental, que apesar de serem muito parecidos, esses termos têm causado muita confusão. Dessa forma, podemos dizer que nem todas as pessoas com deficiência intelectual possuam transtorno mental. Os primeiros estudos sobre a deficiência mental se deram no início do século XIX, quando se estabeleceu a diferença entre idiota e loucura.

A expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (juntamente com The National Institute of Child Health and Human development, The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation, e The 1995 Special Olympics World Games) realizou em nova York o simpósio chamado Intellectual Disability Programs, policies, and Planning for the Future (Deficiência intelectual: programas, políticas e planejamentos para o futuro).

Em outubro de 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal, Canadá. Esse evento aprovou o documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual.

4.5 A escolarização do deficiente intelectual

O fato de uma pessoa ter NE não implica uma incapacidade ou diminuição como indivíduo, tendo associado sua deficiência a uma doença. Partindo dessa visão vertical do normal para o anormal, a sociedade subtrai do deficiente intelectual o direito ao exercício do seu desejo, da sua autonomia. Até mesmo na educação especial esses alunos encontram muitas práticas equivocadas que se distanciam dos objetivos educacionais de desenvolvimento e socialização. Sobre isso Bartallotti nos diz:

[...] O que se percebe, na literatura e na prática, é que a educação especial confronta-se com sérios desafios, como no embate entre a especificidade de sua população e a sua caracterização como processo educativo. Ao se propor a atender a especificidade de seus alunos, muitas vezes a educação especial acaba por perder, ou pelo menos afastar-se de maneira relevante, dos objetivos educacionais. Descaracteriza-se então como processo escolar, mostrando-se, frequentemente, muito mais próxima de um trabalho de reabilitação. Outro aspecto importante é que, buscando atender ao objetivo de preparar o excepcional para integrar-se à sociedade, a educação especial, geralmente, constitui-se em espaço de segregação. (BARTALLOTTI, 1995, p.57).

Em sua dissertação de mestrado Jurdi (2004), expõe sobre a escolaridade e a educação da pessoa com DI. Para a pesquisadora o insucesso das pessoas com deficiência intelectual no desempenho escolar tem sido atribuído aos próprios deficientes pelos profissionais da educação, estes, acreditam que o desenvolvimento cognitivo se restringe apenas a habilidade de ler e escrever e esquecem que o desejo de aprender, de se colocar em movimento o processo de cognição, ajuda o deficiente a descobrir suas capacidades. Se a escola não mudar a forma preconceituosa como percebe o deficiente intelectual, este, será visto como um deficiente e como todo deficiente, “nunca vai aprender”.

Sobre esse aspecto imperativo da educação, Jurdi (2004) cita o pensamento de Jerusalinsky:

[...] Porque, para o deficiente mental, dizer-lhe tudo o que tem que aprender,

fazer e seus modos, não é somente suprimir provisoriamente a sua criatividade, como ocorre com a aplicação do comportamentalismo em uma criança comum. Equivale, o que é ainda mais grave, a dizer-lhe que dele não se espera que saiba nada por si mesmo, ou que o deduza ou que o invente. Ou seja, repetir o que lhe vem sendo dito em sua casa ou no mundo externo, suprimindo a esperança, se é que ainda lhe restava alguma, de que na escola lhe reconheça outra condição que a de nulidade absoluta. (JERUSALINSKY, 1999.p.111, apud JURDI 2004, p.4).

A inserção das pessoas com DI na rede regular de ensino tem gerado discussões e muita inquietação dentro do universo escolar, pois a escola é vista como um ambiente que valoriza a competitividade e estimula a homogeneidade, tendo as diferenças suprimidas, é preciso que haja práticas que respeitem as diferenças e não instaurem as desigualdades, a arte nesse contexto seria um caminho possível. O desenvolvimento estético assim como a lógica e a linguagem são natos no ser humano, então um aluno com DI se desenvolve a partir da interação e estimulação oferecida pelo meio. Portanto, falar em inclusão é falar de uma mudança de comportamento, de atitude, de valores e conceitos.

Desde os primeiros anos de vida da criança, a escola é o primeiro ambiente fora do seio familiar que vai colocar esse indivíduo em contato com o mundo das relações sociais. Por isso, as primeiras experiências dessa criança serão importantes para a construção de um repertório pessoal de como se posicionar em frente ao mundo, aos outros, ao conhecimento e também ao ato criativo. A escola então vai sustentar uma relação dialética do indivíduo com o mundo, a fim de dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento que começou na sua família. Jurdi (2004) dialoga com Vygotsky quando fala que o processo de ensino-aprendizagem ocorre com o processo de socialização e a função cultural, intermediados pelos fenômenos transicionais que facilitam a passagem do mundo familiar para cultura mais ampla. A escola faz parte da vida, da realidade. Esses processos permitem que a criança aprenda desde cedo a aceitar a alteridade, a explorar a cultura e o ambiente que o envolve, com isso a criança vai aguçando a capacidade do uso das linguagens para simbolizar, e praticar experiências culturais cada vez mais complexas e diversificadas. Para que a escola possa abarcar a todos com um ensino de qualidade, é necessário que a educação regular repense o conceito de igualdade, mantida como uniformidade, que alimenta o estereótipo do aluno ideal e a patologização das diferenças. Aquino (1998), assim define o espaço escolar:

[...] o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indeléveis da medida de transformatividade da condição humana (AQUINO, 1998, p.56).

4.6. Terminalidade específica

Os legisladores brasileiros têm feito esforços para oferecer aos alunos com NEE possibilidades de prosseguimento em seus estudos e na carreira profissional. A LDB nº 9394/96 preconiza o acesso do aluno com NEE à escola comum e dedica o Capítulo V à Educação Especial, ratificando-a como um dever constitucional em três artigos (58, 59 e 60). No artigo 59 inciso II, essa Lei diz que os sistemas de ensino deverão assegurar a [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 37).

Na LDB a terminalidade específica é uma modalidade de certificação de conclusão de Escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

O certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado terminalidade específica, é diferente da conclusão do ensino fundamental, com este, pode-se identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno, possibilitando-lhe novas alternativas educacionais, como previsto em lei. Assim podemos ver:

[...] Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, da LDBEN: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” - e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica. (BRASIL, 2011, p.59).

Lima e Mendes (2011) apontam para alguns problemas que a terminalidade específica traz para os alunos, como a imprecisão e a falta de clareza nas ações para os alunos. As autoras afirmam que esse mesmo sistema que promove a inclusão escolar do aluno com DI cria mecanismos para excluí-lo, pois este muitas vezes não se apropria de conhecimentos emancipatórios de autonomia e cidadania. A aceitação da terminalidade específica não é unânime pelas famílias dos alunos com NEE, existem famílias que não concordam com o certificado de terminalidade específica para seus filhos. Eles creem na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos no sistema comum de ensino. Para essas famílias o mais importante não é o tempo que os filhos permaneçam na escola para concluir o ensino fundamental, mas que seu direito de estar na instituição escolar, assegurado por lei, fosse respeitado. Para esses familiares não é o certificado por si só que asseguraria qualquer garantia de prosseguimento e sucesso do aluno com NEE, mas que esse tenha domínio dos saberes propostos pela escola. Outra preocupação é que a terminalidade específica explicita a incapacidade do aluno em relação aos outros.

Existem outras famílias que preferem o certificado de terminalidade específica para o aluno com NEE, pois ela representa a possibilidade de um futuro encaminhamento para o filho, principalmente, para o mercado de trabalho, reforçando a crença do diploma como garantia de se conseguir a inserção no mundo do trabalho, mesmo tendo essa especificidade da diferença de quem recebe o certificado.

4.7 Aspectos históricos das práticas das aulas de artes

As práticas educativas de uma sociedade dependem das condições sociais e filosóficas da sua época, neste momento descreveremos como o ensino da arte foi tratado durante a história no Brasil, para entendermos seus diferentes momentos históricos. Vale destacar os importantes movimentos culturais que desde o século XIX fizeram relação entre arte e educação, não negamos a importância das práticas produzidas pelos Jesuítas e também no período Barroco, preferimos fazer um recorte a partir do século XIX. Segundo Fusari e Ferraz (1993), foram importantes os seguintes movimentos culturais: a criação da escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, e a presença da Missão Francesa que trouxe a institucionalização do ensino da arte no Brasil. Nessa época valorizavam-se as cópias de obras européias, mantendo-se assim até o movimento de industrialização, que iria refletir para um estudo da arte de forma técnica e profissionalizante. Já no século XX, principalmente entre as décadas de 20 e 70 as escolas brasileiras experimentaram práticas no âmbito da aprendizagem em arte, que foram sustentadas pelas estéticas modernistas, principalmente pela semana de arte moderna de 1922. Para a autora Ana Mae Barbosa (2003) o processo histórico do ensino da arte no Brasil, desenvolve-se no modernismo sob a influência de John Dewey (1859-1952), que teve suas idéias trazidas para o Brasil pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, este foi aluno de Dewey no Teacher's College da Columbia University. o pensamento de John Dewey "é visto como uma experiência consumatória, que ilumina toda a vivência artística, não sendo apenas o seu estágio final, a expressão dos desenhos ou dos trabalhos manuais" (PITOMBO, 2007, p.43).

O pesquisador ainda cita a Escola Brasileira de Arte em São Paulo, criada no início da década de 30, como atividade extracurricular para crianças e adolescentes, onde os alunos estudavam música, desenho e pintura, essa instituição foi dirigida por Theodoro Braga. Anita Malfatti orientou o curso de livre expressão para crianças na Biblioteca Municipal de São Paulo entre os anos de 1936 e 1938, curso criado por Mário de Andrade, na época diretor do Departamento de Cultura de São Paulo. Ele defendia um ensino da arte mais livre, onde respeitasse a subjetividade criativa da criança, ela poderia se expressar da forma que ela achasse melhor. O romancista

era contra o ensino tecnicista, mecânico, tradicional.

Durante o período histórico do Estado Novo (1937 a 1945) foram excluídos da cúpula diretiva da educação, os intelectuais que defendiam um ensino da arte com experimentações mais libertárias. O ensino da arte começou a ser desenvolvido a partir de práticas dirigidas, como desenho geométrico e cópias de estampas usadas nas aulas de língua portuguesa. Esse enfoque curricular é considerado por muitos pensadores como prejudicial ao ensino da arte. Após 1945, são retomados os princípios defendidos por Mário de Andrade, a partir de 1947 surgem ateliês orientados por artistas que valorizam a livre expressão: são ateliês de Guido Viaro em Curitiba, Lula Cardoso Aires no Recife, e Augusto Rodrigues que criou a escolinha de Arte do Brasil em 1948 na Biblioteca do Rio de Janeiro.

Entre outros adventos, podemos citar também, a criação de universidades na década de 30, o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários que se preocupavam com a cultura popular nas décadas de 50 e 60, o movimento da contracultura na década de 70, a constituição da pós-graduação em ensino de arte e mobilização profissional na década de 80. Com todos esses acontecimentos, acredita-se que as mudanças que ocorreram no ensino da arte no Brasil emanaram de práticas sociais vividas como um todo.

Fusari e Ferraz (1993) nos mostram as interferências sociais e culturais mais relevantes que marcam o ensino e aprendizagem artística brasileira:

- os comprometimentos do ensino artístico (desenho) visando a uma preparação para o trabalho, originado no século XIX durante o Brasil Imperial e presente no século XX;
- os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando na educação escolar em geral (escolas “tradicional” e “nova” e também na educação em arte, ao longo do século XX;

- o caos, os conflitos, os tecnicismos e a dependência cultural delineados no ensino de arte após a implantação da Educação Artística nas escolas brasileiras na década de 70 pela LDB 5692/71;
- a retomada de movimentos de organização de educadores (principalmente as associações de arte-educadores), no início da década de 80;
- a discussão e a luta para inclusão da obrigatoriedade de Arte nas escolas e a redação da Nova LDB 9394/96;
- a retomada das investigações e experiências pedagógicas no campo da arte; sistematizações de cursos ao nível de pós-graduação;
- as novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea modificando os horizontes artísticos e consequentemente a docência em arte;
- os debates sobre conceitos e metodologias do ensino de arte, realizado em caráter nacional e internacional, a partir dos anos 80.

Desde a década de 80, professores, pesquisadores, artistas têm se preocupado com a direção que a arte tem tomado na educação, muito tem se pesquisado e divulgado inúmeros trabalhos tanto de pesquisadores do Brasil quanto do exterior, essas pesquisas são norteadas por preocupações que apontam:

- as necessidades psicológicas dos alunos ou em suas necessidades e problemas ambientais, comunitários e sociais;
- o ensino e aprendizagem pensando a partir da própria arte, como um sistema de conhecimento do mundo; no conhecimento da arte advindo do fazer artístico e também da apreciação e história da arte;
- nas articulações dos atos perceptivos e verbalizadores dos alunos como base da experiência estética;
- os alcances e limites da interdisciplinaridade entre os diversos métodos de ensinar e aprender os conhecimentos em arte;
- as necessidades de mudanças da formação do educador em arte, visando a melhoria da qualidade de escolarização desde a infância.

Uma das atividades mais em voga hoje na prática do ensino da arte nas escolas é a Proposta Triangular. Ana Mae Barbosa partindo de suas pesquisas organizou uma

concepção de ensino de arte denominada “Proposta Triangular”, que objetiva um inter - relacionamento entre a arte e o público. Nessa proposta acredita-se que a apropriação do conhecimento acontece quando há união entre os três pilares da Arte: o fazer, a leitura da obra e a contextualização. Ana Mae Barbosa se fundamentou em elementos sugeridos pelo DBAE. Trata-se de uma proposta americana teórico-prática criada pelo Getty Center for Education in the Arts, composta por estudiosos da Arte- Educação, como Elliot Einer, Brent Wilson e Ralph Smith.

Em sua investigação, Ana Mae não se prende a uma regra estanque das atividades que envolvem a sua proposta. O pilar, fazer artístico, é o que envolve a construção de formas artísticas em espaços diversos, como também experimentar várias possibilidades, como desenhar, pintar, colar, gravar, fotografar etc. Sugere ainda que pesquise e utilize materiais diversos operando melhor a linguagem artística. Foerste (2004) ainda complementa:

[...] O fazer artístico é parte integrante do processo de construção do conhecimento em Arte, mas não é o único. A experimentação é um aspecto de grande relevância a exploração dos materiais, formas e possibilidades expressivas, devendo estar associada à reflexão crítica, à teoria da Arte, à história da Arte e à estética. O processo percorrido na feitura da Arte é importante, e o produto, igualmente importante, contém elementos de um pensamento não traduzível em palavras, mas com características próprias que podem constituir um corpo teórico capaz de fundamentar as discussões (FOERSTE, 2004, p.29).

Outro pilar é a leitura da obra de arte, que envolve o questionamento, a pesquisa, a descoberta e o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, tornando-o agente ativo no processo educativo. Essas leituras não são passíveis de julgamento de valor, como certo ou errado, mas podem ser julgados como a pertinência, coerência, possibilidade e esclarecimento, entre outros. Nesse processo, o aluno aprende que a leitura ressalta a obra de arte e não somente o artista.

O terceiro pilar da Proposta Triangular é o entendimento da História da Arte, assim, o aluno vai compreender os trabalhos artísticos de uma forma mais global, levando em consideração o porquê, quando e onde ela foi realizada, para isso é preciso pesquisar para contextualizar, dessa forma propicia-se um conhecimento mais amplo.

Pode-se afirmar que esse pensamento é influenciado pelas estéticas Pós-Modernas, segundo Cola (2006):

[...] Os princípios do processo triangular surgem na década de 50 e 60, quando o mundo das artes apresentou uma postura nova, bastante significativa em relação ao fazer artes. Os artistas entendiam agora a importância da mídia para o indivíduo e sua inevitável influência na produção artística. O movimento Pop foi então inevitável nesse processo. Os artistas do movimento Pop não estavam preocupados com fontes oriundas do seu inconsciente, nem produziam imagens alegando exprimir sentimentos pessoais, subjetivos. Antes, buscavam imagens no convencional, mostravam ícones legitimados pela mídia [...] A educação não ficou imune a essas mudanças sofrendo influências desses ideais. O período moderno, associado à livre expressão, havia dado lugar ao período classificado como pós-moderno e tal tendência foi associada ao processo triangular no ensino das artes. (COLA, 2006, p.28-29).

Merece destaque no processo de redemocratização do ensino no Brasil, principalmente no ensino da arte e também na relação com as pessoas com NE, a participação da médica e psicopedagoga russa Helena Antipoff (1892-1974) que entre outras ações alterou a nomenclatura na educação especial. Pitombo (2007) ressalta o que Regina Helena de Freitas Campos (2003) fala no seu trabalho, *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*.

[...] É nessa época (1931) que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo excepcional (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas (CAMPOS, 2003, s.p. apud PITOMBO 2007, p.45).

4.8 Inclusão social

De acordo com Sassaki (2006), podemos conceituar como inclusão social, o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais pessoas com NEE, fazendo com que essas pessoas assumam seus papéis na sociedade. Então podemos entender a inclusão social como um processo bilateral onde a sociedade busca parceria para solucionar problemas de exclusão e tentar efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Para incluir as pessoas, a sociedade deve modificar-se, no sentido de que ela

precisa ser capaz de atender as necessidades de seus membros. Para que ocorra a inclusão é necessário que as pessoas se desenvolvam por meio da educação, da reabilitação e da qualificação profissional dentro desse processo, e não que essas formas de participação sejam pré-requisitos para que as pessoas possam fazer parte da sociedade.

Pelo fato da diversidade humana ser representada por diferenças de origem nacional, sexual, religiosa, de gênero, cor, idade raça e deficiência, a sociedade tem usado esses atributos pessoais para separar as pessoas. A prática da inclusão social se sustenta nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação.

Dessa forma a inclusão social é um processo que contribui para a construção de uma sociedade mais justa com seus membros, através de pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos, na mentalidade da sociedade em geral e principalmente na própria pessoa com necessidades especiais. Assim SASSAKI (2006) completa, “Quando isso acontece, podemos falar em educação inclusiva, no lazer inclusivo, [...]. Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotar a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos”.

Desde o final do século XX e início do século XXI, estávamos passando por uma transição entre a integração e a inclusão, pois na prática esses processos podem coexistir por muito mais tempo, até que aos poucos a integração desapareça e prevaleça a inclusão. Sassaki (2006) nos mostra diferentes visões sobre os dois termos: integração e inclusão. Como veremos, para algumas pessoas a integração significa “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e a inclusão significa a “modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com NE buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”.

Outras pessoas utilizam os termos **integração** e **integração total** ou **plena**. O primeiro termo possui o sentido de inserção da pessoa com deficiência, preparada para conviver na sociedade e o segundo termo integração total, corresponde ao moderno conceito de inclusão, sem, no entanto, usarem a palavra inclusão.

Até mesmo a ONU vem utilizando o termo integração como inclusão. Vejamos:

[...] (a) comemorar no dia 3 de dezembro o aniversário da adoção, pela Assembléia Geral, do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com deficiências;

[...] (b) assegurar a contínua promoção de assuntos de deficiência no período posterior à Década das nações Unidas para Pessoas com Deficiência e promover a integração de pessoas com deficiência na sociedade;

[...] (c) promover uma crescente conscientização na população a respeito dos ganhos a serem obtidos pelos indivíduos e pela sociedade com a integração de pessoas deficientes em cada aspecto da vida social, econômica e política. (United nation, 1995 apud SASSAKI, 2006, p.43).

4.9 Modelo social da deficiência

Pelo modelo social da deficiência entende-se que, os problemas das pessoas com necessidades especiais não estão nelas tanto quanto estão na sociedade. Dessa forma, a sociedade que exclui observa os problemas que ela cria para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes incapacidades e desvantagens no desempenho de seus papéis sociais. Avistamos alguns elementos que dificultam o acesso do deficiente na sociedade.

- ambientes restritivos;
- políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;
- discutíveis padrões de normalidade;
- objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea;
- desinformação a respeito das deficiências e sobre os direitos das pessoas que têm essas deficiências;
- práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.

Cabe então, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que todos possam

ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Para Fletcher (1996) (apud SASSAKI, 2006) o modelo social da deficiência “focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas deficientes”.

Quanto aos conceitos sobre deficiência, impedimento e incapacidade, vejamos agora a distinção que um documento da (OMS) que vigorou de 1980 a 2001.

[...] “**Impedimento** (impairment) – qualquer perda ou anormalidade da função ou estrutura psicológica, fisiológica ou anatômica. **Deficiência** (disability) - Qualquer restrição ou falta (resultante de um impedimento) da habilidade para desempenhar uma atividade de uma maneira, ou com variância, considerada normal para um ser humano. **Incapacidade** (handicap) – Uma desvantagem, resultante de um impedimento ou de uma deficiência que limita ou impede a realização de um papel considerado normal (dependendo de idade, sexo e fatores sociais e culturais) para um dado indivíduo” [...] (United Nation, 1983, seção 6 apud SASSAKI, 2006, p.46).

Podemos perceber que na definição de “incapacidade” a primeira menção à sociedade quando se refere muito superficialmente ao conceito de “papel considerado normal, dependendo de idade sexo e fatores sociais e culturais”. Fica claro que esse documento foi elaborado por pessoas que não consultaram, não ouviram pessoas com necessidades especiais e nem os movimentos pela inclusão.

Em 2001, a OMS publicou um importante documento sobre a classificação de Funcionalidade das pessoas com Necessidades Especiais. Esse documento foi elaborado do ano de 1995 a 2000, por especialistas que realizaram rigorosos testes de campo e é chamado de CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). A relevância da CIF para a questão inclusiva consiste no fato de que ela permite que os interessados pela questão inclusiva dos deficientes passem da simples declaração de políticas para ações de implementação dos direitos traduzidos em lei. Na CIF a deficiência é apresentada em três dimensões ou facetas:

- Impedimento (problema de funcionalidade ou estrutura no nível do corpo);
- Limitações de atividade (problemas de capacidade no nível pessoal para executar ações e tarefas simples ou complexas);

- Restrições de participação (problemas que uma pessoa enfrenta em seu envolvimento com situações de vida causados pelo contexto ambiental e social onde essa pessoa vive).

Por abranger os principais domínios da vida humana como: lar, família, emprego, educação, trabalho e atividades comunitárias e sociais, a CIF é aplicada também em:

- Intervenções clínicas;
- Estatísticas;
- Desenvolvimento de políticas sociais;
- Educação;

4.10 Vygotsky e a teoria sócio-histórica da criança com deficiência

Uma teoria bastante difundida no meio educacional é a abordagem sócio-integracionista, que toma como referência o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve. O pensamento vygotskiano percebe que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sócio-histórico onde vive. Assim a educação toma como referência toda a experiência de vida desse sujeito, seja ele com ou sem deficiência. Vygotsky fundamentou seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas que vigoravam na época. O materialismo histórico considera a matéria como a base do desenvolvimento do mundo e o pensamento como o reflexo filosófico da relação do ser com o mundo. Ao colocar na base do mundo diversos elementos materiais, podemos considerar como um todo unido, como um processo de mudança e transformações permanentes. Assim, Vygotsky aplicou o materialismo histórico e dialético para a psicologia. Para isso, veremos o que Cole e Scribner dizem:

[...] Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em

mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. (COLE e SCRIBNER, 1991, p.7).

Segundo Marques (2001), vale ressaltar que muito da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano nasceu nos estudos sobre a deficiência, para ele, as “leis” que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para as crianças com ou sem deficiência. Dessa forma, a criança que possui alguma necessidade especial como a deficiência intelectual não é menos desenvolvida do que outra que não seja. Porém, ela precisa se desenvolver diferentemente, pois cada ser humano independente da sua condição intelectual tem seu desenvolvimento diferenciado qualitativamente, isto é, uma estrutura orgânica específica. A teoria de Vygotsky alude para que a criança com deficiência seja estudada numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança normal. As deficiências corporais seja ela cegueira, surdo-mudez ou até mesmo a deficiência intelectual, afetam as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, todos em sua volta irão tratá-la de uma forma muito diferente das outras crianças.

O sujeito enquanto veiculador de cultura tem o meio em que vive como fonte de conhecimento. Vygotsky procurou entender os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano. Quando ele se refere às pessoas com necessidades especiais, ressalta que muito mais do que o defeito em si, o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica.

No pensamento vygotskiano, a principal característica da atividade humana, é o fato do ser humano ser mediado externamente pelos signos e pelos instrumentos. Assim, os signos são orientados para regular as ações sobre o psiquismo dos outros e do próprio sujeito, ao passo que os instrumentos são orientados para regular as ações sobre os objetos, essa junção dos signos à atividade instrumental dá à mesma, sua dimensão humana. Nesse sentido Vygotsky nos fala do processo de internalização do ponto de vista da formação da mente:

[...] (a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] (b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] (c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p.64).

Nesse diálogo Marques (2001) nos diz que Vygotsky defendia que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se depara na escola decorre sempre dos fatos anteriormente vividos, levando a concluir que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança, muito antes dela entrar na escola. Vygotsky teria desenvolvido o conceito de zona de desenvolvimento proximal a partir de sua experiência com pessoas com deficiência intelectual. Para ele quando as crianças com deficiência intelectual trabalham em grupo, elas criam situações de aprendizagem, onde uma auxilia a outra no seu desenvolvimento. O processo de aprendizagem do ser humano pressupõe uma natureza social específica e um complexo processo através do qual os indivíduos adentram na vida intelectual daqueles que o circundam.

Para Vygotsky (1991) tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento do cotidiano, é produção cultural. As experiências históricas dos homens não se limitam apenas às coisas materiais, mas, principalmente, nas formas verbais de comunicação produzidas entre os indivíduos. É através da linguagem que se dá a interiorização dos conteúdos, pois ela faz com que a natureza social das pessoas se torne sua natureza psicológica. Assim, as relações que ligam o pensamento humano à linguagem cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite na reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamentos, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade.

Vygotsky criticava os psicólogos do desenvolvimento e os educadores que avaliavam as crianças com deficiência que não conseguiam fazer as tarefas do ponto de vista da normalidade das outras, era preciso condições pedagógicas adequadas. Como podemos ver na citação de Evans:

[...] Uma das implicações óbvias dessa posição é que as formas de comunicação usadas para ensinar e interessar as crianças são de suprema importância e, se é assim, dada a segregação e mesmo o isolamento que existe no sistema da escola especial, onde as experiências sociais e educacionais das crianças estão bem distantes do “normal”, é provável que as crianças educadas em escolas especiais desenvolvam uma forma de pensar culturalmente diferente da das crianças educadas em escolas regulares, onde métodos e currículos são mais homogêneos (EVANS, 1994, p.84 apud MARQUES 2001, p.89).

Dessa forma, o processo de ensino dos alunos com deficiência intelectual deve estar desvinculado de qualquer caráter filantrópico ou religioso, como também de uma orientação para a incapacidade ou invalidez. Na visão de Vygotsky a escola deve estimular o pensamento abstrato, superando as atividades que exploram apenas suas habilidades simples.

O homem, sendo um ser social, interage com o meio através da linguagem, o convívio dos alunos com ou sem deficiência é uma possibilidade para a construção do conhecimento, a riqueza da heterogeneidade possibilita trocas e consequentemente, amplia a capacidade de cada indivíduo envolvido no processo. Dessa forma a escola atua na zona de desenvolvimento proximal de todos, considerando o seu potencial de aprendizagem e não ficando circunscrito aos seus déficits.

Na fala de Marques (2001) podemos concluir a respeito do pensamento de Vygotsky sobre a educação de pessoas com necessidades especiais e especificamente as com deficiência intelectual, que as teorias dele superam as teorias de base empirista e racionalista, por ter buscado o entendimento dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza humana. Partindo desse pressuposto, a compensação que as interações sociais possibilitam às pessoas com deficiência, dando a elas a condição de “sujeito do mundo”, vista a partir das suas potencialidades através das quais elas podem se transformar e transformar o meio que as cerca.

4.11 O ensino da arte na escola

Esclarecemos que nesta dissertação não desprezamos a importância das outras

disciplinas da grade curricular em detrimento da disciplina de arte, pois sabemos que cada disciplina é fundamental na formação humana, cada uma relaciona-se com outra, possibilitando uma aprendizagem mais consistente.

O ensino de arte nas escolas é respaldado por leis, abordaremos esses aspectos legais que justificam a sua presença na grade curricular da educação brasileira. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a referência maior em nosso país, dela emanam princípios que irão formatar outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), os PCNs, o RCNEI, as propostas dos Estados e dos Municípios e o ECA. Sobre a Arte, o texto constitucional fala em promover ao cidadão o direito de ter acesso à cultura, citando como obrigatoriedade do Estado e da família promover tal acesso. Menciona, inclusive, o nome arte. No Título VIII, capítulo III, seção I da Constituição, assim está redigido:

[...] Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]

Lendo o texto constitucional, está explícita a noção da obrigatoriedade da arte em todos os níveis da Educação Básica. Todos deveriam saber da sua presença e do valor que a arte possui no texto da lei maior do Brasil. A arte é colocada no mesmo patamar do saber e do pensamento, legitimando seu valor para os brasileiros. Os profissionais da Educação devem ter clara essa noção da constitucionalidade da presença da arte na Educação. Primeiro para dar respaldo legal aos

questionamentos de alunos e de outros profissionais sobre a sua importância; e em segundo para exigir que os estados e municípios elaborem propostas cada vez mais significativas para o trabalho das linguagens e da arte nas escolas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) no Capítulo II, seção I, Artigo 26, Parágrafo 2º diz: “O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Um fato bastante relevante na legislação foi ter reconhecido a área como arte, sendo que na lei anterior a 5692/71, constava o componente curricular Educação Artística. Dessa forma, a legislação dá subsídios para que a arte seja incluída no currículo escolar em todos os níveis da Educação Básica, assegurando o direito de crianças, jovens e adultos terem a arte como objeto de estudo.

Nos parâmetros Curriculares nacionais – arte (PCN – Arte), que foi elaborado tendo como referência a Lei Nº 9394/96, quando a arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica, caracterizando a área de arte, esclarecendo objetivos e propondo conteúdos para a educação, esse documento contempla todas as várias linguagens ou modalidades artísticas, como Arte Visual, Dança, Música, Teatro. Sugere ainda orientações didáticas e opções de avaliação, porém deve ficar claro que o documento é um parâmetro, que o professor não é obrigado a segui-lo à risca.

Mesmo com tantas leis que dão à arte um valor maior, reconhecendo-a como área de conhecimento, existem ainda em várias instituições e espaços escolares a ideia da arte como passatempo, como exercício de coordenação motora; outros profissionais ainda a veem como motivos para decoração e elaboração de cartazes ou mesmo como suporte ou reforço para “ajudar” as outras disciplinas do currículo.

Nos PCNs–arte é mostrado um quadro de referências, que situa a área de arte como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos, mesmo os originais como as reproduções, quanto o desenvolvimento da competência da realização de formas artísticas; dessa forma entende-se que aprender arte envolve não somente a atividade de produção artísticas pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética alimentada pelo contato com o fenômeno

artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizador das relações formais. É importante que o aluno ao desenhar, pintar dramatizar, não veja a arte como algo que vá distraí-lo por ter estudado disciplinas mais “sérias”, ele precisa entender que ao fazer e conhecer arte, ele percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Abaixo está uma síntese do conhecimento em arte contido nos PCNs-arte:

[...] a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;

[...] a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;

[...] a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (PCN-arte, 1997, p.43).

No Currículo Básico Escolar do Estado do Espírito Santo (CBE - 2009), no Volume 01 da área de Linguagens e Códigos do Ensino Fundamental Anos Finais, aponta para a necessidade da arte em sua grade, porque é uma expressão humana, que oportuniza o compartilhamento das culturas em sua diversidade congregando valores, posturas, condutas que a caracterizam e ao mesmo tempo a diferenciam de outras áreas de conhecimento e outras manifestações de linguagem. Nesse mesmo documento ainda é completado com o seguinte: “Fazer é materializar as experiências e percepções sobre o mundo em formas cores, sons e gestualidades, significando-as em processos poéticos, configurados pela ação de um gesto criador”. Levando em consideração a sua importância na educação citaremos os objetivos da disciplina de Arte no Currículo Básico Escolar do Estado do Espírito Santo. Esses objetivos são:

[...] possibilitar a compreensão das diversas manifestações da arte, suas múltiplas linguagens dos diferentes grupos sociais e étnicos, e a interação com o patrimônio nacional e internacional, em sua dimensão sócio-histórica.

- incentivar a pesquisa e a investigação, possibilitando a identificação e o estabelecimento de relações entre a Arte e as manifestações artísticas e culturais nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais em diferentes tempos históricos.

- fomentar a inserção da Arte e as possibilidades que ela apresenta como leitura de mundo.
- proporcionar espaços/tempos de produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança) para refletir, analisar e compreender os diversos processos criativos advindos de diferentes suportes e materialidades
- humanizar as relações pessoais e interpessoais, promovendo o conhecimento artístico e estético e o respeito à própria produção e a dos colegas.
- mediar os diálogos entre os diversos sujeitos da escola (professores, alunos, técnicos administrativos entre outros) e os da comunidade sobre a possibilidade de inclusão que a Arte proporciona em seus diferentes espaços/tempos de manifestação e vivência. (CBE–ES, 2009, p.81).

Nos dois últimos objetivos citados, percebemos o quanto a disciplina é importante no que toca à questão de humanização e respeito entre os sujeitos, percebemos o seu valor inclusivo, onde todos podem se expressar e vivenciar as possibilidades que a arte fornece. Nessa visão a arte é importante na escola não apenas para alunos sem necessidades especiais, mas também para o que possuem diversas deficiências. No último objetivo é fácil perceber o pensamento de que todos têm a capacidade de aprender e se manifestar, independente do seu gênero, opção sexual, sua idade ou suas necessidades especiais, pois a arte nesse aspecto inclusivo respeita a todos aceitando e valorizando a qualidade de cada indivíduo. Para que a arte na escola numa perspectiva inclusiva tenha um papel transformador, é necessário profissionais capacitados para atuar nessa escola inclusiva tão comentada e defendida. Sendo assim, a arte na escola e na perspectiva inclusiva tem como objetivo maior acolher todos os alunos promovendo um aprendizado em arte que possibilite a todos as mesmas oportunidades.

4.12 A arte no desenvolvimento da criança

O desenvolvimento da mente é um processo de aprendizagem, e a educação ocorre simplesmente como resultado do impacto do meio sobre a sensibilidade da criança. Read (2006) emprega a palavra “maturação” quando se refere às mudanças mentais e físicas resultantes do crescimento orgânico, ele considera também que a criança aprende pela experiência, Read (2006) cita o pensamento do psicólogo alemão Kurt Koffka, o qual propôs uma melhor definição do desenvolvimento da mente em quatro momentos.

A primeira envolve fenômenos puramente motores. Os movimentos e as posturas que aparecem no início da vida devem ser executados da maneira mais completa possível; novos movimentos devem ser desenvolvidos e aperfeiçoados em maior ou menor grau, como por exemplo, as atividades de agarrar e locomover-se apontando, para logo em seguida à habilidade de falar, escrever, fazer música, ginástica, esporte, etc.

A segunda forma de desenvolvimento está no campo da expressão sensorial, e é uma que acontece de imediato. Os sentidos apresentam à criança uma multiplicidade de fenômenos, que devem ser por ela gradativamente organizados em um padrão inteligível.

A terceira forma envolve a coordenação das duas últimas citadas: a criança aprende a fazer seus movimentos correspondentes à sua vontade. À medida que vai construindo seu mundo de fenômeno integrado, ela se move e se comporta nesse mundo de acordo com seu padrão, para Koffka nós só aprendemos agarrar as coisas, ou nos mover de maneira eficiente, reagindo aos estímulos sensoriais encontrados no curso da ação, tem-se uma ideia de que os processos sensoriais e motores não são independentes, mas interagem em um processo sensório-motor integrado.

O quarto tipo de desenvolvimento também é de interesse pedagógico chama-se comportamento ideacional, e é simplesmente a habilidade de controlar nossas ações, não em relação ao mundo fenomenológico realmente percebido pelos nossos sentidos, mas em relação às ideias que formamos quanto ao mundo.

Traçando um diálogo entre Read (2006) e Reily (2004) sobre o desenvolvimento da mente, não poderíamos deixar de falar do conceito de mediação tão importante no desenvolvimento do deficiente intelectual na escola, mesmo com esses quatro momentos citados anteriormente acreditamos que essas, ocorrem pela mediação que é um meio que se coloca entre a pessoa que atua e o objeto sobre o qual ela age. A mediação instrumentaliza aquele que faz, para Reily (2004) “mediação e instrumento são conceitos imbricados na abordagem sociocultural”. Para Vygotsky a palavra e a linguagem, são veículos primordiais de mediação, é com a palavra que o

homem salienta, destaca o que é relevante dentre todos os estímulos que lhe são fornecidos no meio social. Reily ainda completa:

[...] O homem é um ser de natureza orgânica, isso não se há de negar. Ele sente e percebe aquilo que está à sua volta. Mas o sentido se dá num movimento de significação social e partilha, por meio da palavra, prioritariamente, ou de algum outro sistema sógnico, que lhe permita representar o real (a coisa). Tomando o caso do aluno cego como exemplo, Vygotsky entende que as fontes de compensação da cegueira se constituem na palavra, na apropriação dos significados sociais, no convívio social, e não no desenvolvimento do tato ou no refinamento da audição (REILY, 2004, p.19).

A mediação não constitui um processo neutro e passivo. O instrumento sógnico atua dinamicamente sobre o mediador, quando o professor atua em sala de aula de forma mediadora ele também se transforma no decorrer desse processo. A arte então vista por esse prisma pode levar o aluno a novos níveis de conhecimento.

Defenderemos nas próximas linhas a educação formal, não menosprezando a educação informal, mas falaremos da educação promovida pela escola por ser considerada como um ambiente que promove uma mediação especial. O aluno recebe informações e desenvolve conhecimentos durante toda a sua vida: na escola, na rua, com os amigos, na família etc. Na escola esses conhecimentos são passados de forma organizados, estruturados que irão reorganizar as funções mentais superiores. Para Vygotsky as funções superiores se formam na infância no período de encuturação. Dessa maneira, os conceitos do senso comum que o aluno traz de fora dos muros da escola interagem com os conceitos científicos; assim os conceitos oriundos da vivência cotidiana são transformados em conceitos científicos. Os conhecimentos que o aluno traz para a escola dão sentido ao desenvolvimento proposto da educação formal. Para exemplificar o que foi dito anteriormente Reily nos diz que,

[...] quando o professor usa o nome da criança não para chamá-la, mas para apontar que seu nome Gabriel começa com “g”, igual ao de George, ele está usando a palavra não como meio de comunicação – a palavra se tornou o próprio objeto de estudo. Saiu da linguagem e adentrou na metalinguagem. O discurso escolar é qualitativamente diferente do discurso cotidiano, é dessa maneira que a instrução formal, na sua estrutura e no seu discurso, age para desenvolver no aluno a capacidade de manipular conscientemente o próprio sistema semiótico. (REILY, 2004, p.21).

O professor de arte que atua numa escola onde tenha alunos com DI, pode num desenvolvimento dinâmico, trabalhar com conteúdos e os sistemas sígnicos que transportam esses conteúdos, criando estratégias de aprendizagem que levam ao desenvolvimento do aluno. Na escola que se propõe inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com DI como para qualquer outro aluno, não se vê em outras abordagens educacionais considerar que o aluno aprenda por mera observação e imitação. Muitos alunos com NEE nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato e não apenas inclusiva na palavra da lei, será necessário garantir acesso aos instrumentos linguísticos de mediação da atividade. A arte então pode ser vista como um caminho para o acesso democrático de todos à escola.

Na escola temos como objetivo pedagógico que todos os alunos venham a dominar a linguagem verbal, tanto no nível oral quanto na dimensão gráfica, mesmo que o acesso às palavras se dê por outras modalidades, partindo desse princípio de que o acesso à palavra tem que ser democrático, a imagem também tem que ser. Em alguns casos a imagem pode ser o meio de mediação mais primordial no processo de aprendizagem, os alunos que podem se beneficiar quando o assunto é apresentado visualmente, são: alunos surdos ou alunos com distúrbios linguísticos, alunos com DI não alfabetizados, alunos com deficiência neuromotora, pessoas com autismo ou síndrome de Asperger, entre outras. Aprender por imagem pode ser mais interessante do que quando o conteúdo é apresentado de forma oral ou escrito. O letramento visual possibilita ao DI uma forma mais acessível ao conteúdo, vejamos o relato da autista Temple Grandin, uma profissional bem-sucedida, que pensa, sente e experiencia o mundo de outra forma.

[...] Eu penso por figuras, para mim, as palavras são como uma segunda língua. Tenho que traduzir tanto as palavras faladas quanto as escritas em filmes coloridos, junto como o som, para que rodem como uma fita de vídeo na minha cabeça. Quando alguém fala comigo, suas palavras são imediatamente traduzidas em imagens. Muitas vezes, as pessoas que pensam com base nas palavras acham que não dá para entender esse fenômeno, mas, no meu trabalho de designer de equipamento para a indústria agropecuária, o pensamento visual é uma vantagem enorme. (GRANDIN, 1995 apud REILY 2004, p.26).

Diante do exposto, a arte como a concretização dos sentimentos em formas

expressivas, constitui-se num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. A linguagem nos leva ao encontro com o mundo e o fragmenta em conceitos e referências, que se relacionam com a razão e o pensamento. A arte desperta no ser humano a observação ao seu próprio processo de sentir; por outro lado, a arte não possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o seu desenvolvimento e conseguinte a sua educação. Duarte (2005) afirma que, da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos como, por exemplo: os símbolos linguísticos e matemáticos; os sentimentos se refinam pela convivência com o símbolo da arte. Oportunizar ao aluno com DI na escola o contato com trabalhos artísticos, reproduções de pinturas, esculturas, fotografias, vídeos etc. conduz esse aluno a vivenciar os símbolos do sentimento, propiciando o seu aprimoramento, possibilitando conhecer as suas próprias emoções e ver nelas os fundamentos do seu próprio “eu”. A arte potencializa a nossa imaginação, pois na experiência estética a imaginação se amplia abrindo espaço para o sonho, para a fantasia, possibilitando a criação de novos mundos, novas formas de ser e sentir-se.

4.13 A arte e sua importância

Começaremos este capítulo, abordando o conceito do que é arte, óbvio que as nossas opiniões, estão respaldadas por autores que se aproximam com o nosso pensamento, assim nos apoiaremos em Read (2001) para falar sobre esse tema. Sabemos da indefinibilidade do que a arte seja, pois trata-se de um dos conceitos mais imprecisos do pensamento humano; a arte sempre foi tratada como um conceito metafísico, apesar de depender de fenômenos orgânicos e mensuráveis. Dessa forma seu conceito sempre poderá ser (re)significado. Muitos já se propuseram a definir o que é arte; mas nenhum deles conseguiu trazer um conceito que satisfizesse a todos, pois os sentidos são universais e suscetíveis a todos os tipos de impressão. Mas podemos dizer de uma forma generalizada, que a arte é uma manifestação ligada intimamente ao espírito humano e desde o início das civilizações, o homem busca dar sentido ao meio onde vive; mesmo nas épocas mais remotas a arte sempre esteve presente nas suas ações. A vivência em arte nos fornece caminhos de sensibilidade e de compreensão para lidar com a vida como

um todo. Desde os primórdios o homem já utilizava pigmentos naturais, óxidos minerais, gordura de animais entre outros materiais para representar às vezes de forma rudimentar animais nas cavernas e até mesmo pessoas, mesmo que essas pinturas tenham sido elaboradas apenas com intenção ritualística, podemos considerar que o homem utiliza sistemas sógnicos para representar o meio social onde vive. Ao nascer, o homem recebe as invenções, os modos de vida, as crenças e as formas de se comunicar já “empacotados, num sistema de signos”. Vygotsky em sua abordagem sócio-cultural, alude para o fato de que, não são somente os instrumentos, nem os símbolos que importam e, sim, os sentidos que eles possibilitam transportar, assim, como o homem não age sem ser por meio desse caminho, é preciso garantir acesso ao sentido por intermédio de um sistema portador, um veículo acessível, e a arte pode ser esse veículo. Tolstoi no livro *O que é arte?* Explica:

“A arte é a atividade humana que consiste em um homem comunicar conscientemente a outros, por certos sinais exteriores os sentimentos que vivenciou, e os outros serem contaminados desses sentimentos e também os experimentar”. (TOLSTOI, 2002, P.15).

Segundo Cola (2009) a cultura não é um patrimônio cultural estático, ela é dinamicamente modificada pelos processos de negociação entre as gerações que querem preservar as tradições e as que desejam substituí-las por ideias inovadoras. A arte não escapará a tais mudanças, sendo uma linguagem fundamental na civilização humana, então podemos concluir que a arte sempre será (re)significada.

Em Bosi (2006), a palavra latina *ars*, matriz do português *arte*, está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer juntas as partes de um todo. A palavra arte não é só dada às atividades que visam a comover a alma (a música, a poesia, o teatro), mas também aos ofícios de artesanato, a cerâmica, a tecelagem e a ourivesaria, que aliavam o útil ao belo. Aliás, a distinção entre as primeiras e as últimas, que se impôs durante o Império Romano e perdura até hoje, tinha um claro sentido econômico – social. As *artes liberales* eram exercidas por homens livres; já os ofícios, *artes serviles*, relegavam-se a gente humilde. E os termos artista e artífice (de artifex: o que faz a arte) mantêm hoje a milenar oposição de classe entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. A arte então seria um conjunto de fazeres que modifica e dá forma às coisas, transformando a matéria oferecida pela natureza

e pela cultura. Ela também pode ser vista como produção, como algo que resgata a forma do amorfo.

Na história da humanidade o fazer artístico esteve sempre presente nas manifestações culturais e ritualísticas, certamente que esses fazeres estão de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural de determinada época. Muitos autores veem a arte como uma fuga para uma realidade mais rica, através de experiências que na vida real não seria possível. Ernst Fischer (1976) aponta para o fato de que milhões de pessoas leem livros, ouvem músicas, frequentam cinemas, teatros etc. Pois as pessoas deixam de viver a sua vida real para se entregar ao mundo das fantasias, dessa forma só a nossa própria existência não nos basta. O homem nesse sentido quer que sua existência seja completa, indo à busca de um mundo que tenha mais significação. Barbosa (1991) faz uma relação entre a educação, a arte e sua importância no desenvolvimento intelectual:

[...] A arte, não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve [...]. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, sem a arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte. Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para capturar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessárias à modificação dessa realidade (BARBOSA, 1991, p.4-5).

Gardner (1997) acredita que a arte está intimamente ligada a evolução humana, assim o desenvolvimento estético como a lógica e a linguagem são natos, porém se fazem crescer a partir da interação e dos estímulos oferecidos pelo meio. A arte, como linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte desse movimento e também um instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois possibilita ao homem o contato consigo mesmo e com o universo. Paganotto (2010) destaca que a arte sendo pensada como fruto das relações e sentimentos humanos, com seu meio, e admitindo que suas manifestações possam ser transferidas, de forma que outras pessoas possam apreciar e receptor suas mensagens, assim, pode-se afirmar que o processo criador acompanha toda a nossa existência. Observando a arte nessa perspectiva, podemos considerar que ela influenciou determinantemente o processo educativo, já que propicia o desenvolvimento do

pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à existência do homem, Para FISCHER (2007, p.13): “Na arte o homem une-se com o todo da humanidade, sente-se, tornar-se um com todo da humanidade”.

A arte desempenha um papel de grande relevância na educação do ser humano, desde a infância até a vida adulta. Quando uma criança com deficiência intelectual ou não, desenha, pinta, ou desenvolve uma atividade artística, constitui-se um processo complexo em que ela reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo. Num sentido unificado, o sujeito nesse processo criativo seleciona, interpreta e reforma os elementos utilizados, organiza o pensamento, proporcionando arte para si e para o mundo, mostrando como ela pensa e vê.

Gostaríamos de fazer uma explanação sobre como a arte é vista pela criança e pelo adulto. Para este último, o termo “arte” tem geralmente conotações e associações à área da estética e da beleza. Tem-se um pensamento de que arte são os quadros pendurados nos museus, modelos nus etc. De uma forma geral uma prática elitizada para poucos, mas que é uma “coisa boa” podendo até mesmo proporcionar uma elevação espiritual. Para a criança, a arte é uma coisa muito diferente, se constitui basicamente como um meio de se expressar, pelo fato do ser humano estar sempre em mudança e isso se aplica a ela principalmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento, o infante vê a arte como uma comunicação do pensamento, enxerga o mundo de forma diferente daquela como o representa. Muitos professores devem ter o cuidado para não reprimir o processo criativo de uma criança baseando-se numa avaliação que tem como parâmetro, o aspecto da cor, da forma, ou até mesmo pela qualidade do traço, tudo isso acompanhado do gosto pelo “bonito” pelo “bem feito”, o desenvolvimento não pode ser medido pelo gosto ou padrão de beleza, o que interessa nesse processo, é o pensamento da criança, os seus sentimentos, as suas percepções, a forma como vê e reage ao ambiente que a cerca. Isso se aplica ao aluno com DI, a não permissão da sua expressão pode ocasionar uma interferência no processo criativo, fazendo-o se fechar no seu próprio eu. Parafraseando Lowenfeld (1977), não só na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Médio, mas também com alunos com DI, a escola deve estimular

cada um, para que se identifique com suas próprias experiências, oportunizar ao máximo, os conceitos que expressam os seus sentimentos, as suas emoções e sua sensibilidade estética.

Seguindo essa linha de pensamento nos chama a atenção o fato de que no mundo contemporâneo estamos nos esquecendo do envolvimento sensorial com o nosso meio, isso se relaciona na escola, na aula de arte de uma forma geral, assim ele explica melhor:

[...] Somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se... Entretanto, suas implicações parecem ser ignoradas em nosso sistema educacional [...] Pois o homem parece estar confiando menos no contato sensorial, concreto, real, com seu meio. Está se convertendo num espectador passivo da sua cultura, em vez de seu construtor ativo. As partidas de futebol são para assistir, não para serem jogadas. A música transformou-se num xarope calmante, a televisão tornou-se uma forma de distração das massas [...] Tocar, ouvir, cheirar e saborear absorvem a participação ativa do indivíduo [...] Através dos sentidos, que estabelece a diferença entre a criança que está ávida por explorar e investigar o seu meio e a que se retrai e se fecha em si mesma. (LOWENFELFD, 1977, p.23).

Para o pensador citado acima, a disciplina de arte, é a única que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais, pois proporciona um envolvimento com um mundo de texturas, cores, formas, sons etc. é dever da escola preparar o sujeito para fruir essas experiências. Logo vemos o quanto a disciplina de arte dentro da escola é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno com DI. Assim, a arte tem uma função especial de desenvolver nesse aluno a sensibilidade criadora que torna a vida mais satisfatória e significativa, pois sensibilidade auditiva significa escutar detalhadamente, não apenas ouvir, isso é válido para outras experiências sensoriais como o tato e a visão.

Levando em consideração o pensamento de Paganotto (2010) que se aproxima bastante da nossa visão de que a arte pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas com DI, podemos concluir de uma forma até mesmo espiritualista e poética, que a arte é uma atividade que redimensiona o homem, transportando-o de sua simples individualidade para a coletividade, e é parte intrínseca de um processo pelo qual o pensamento vai se construindo, deixando de responder somente aos instintos e agir por impulsividade, para passar a elaborar, idealizar. Assim a arte é, então, buscada sem a pretensão de ser analisada ou entendida, trazendo respostas e

reflexões que nos apontem novos caminhos no resgate de nossas humanidades. A arte pelo ser e para o ser pode proporcionar ao homem na terra o verdadeiro caminho para o amor universal, visto ser ela uma linguagem que universaliza e irmana seres de todas as raças, credos indiferentes de suas políticas econômicas, sociais e geográficas, pois a todos toca no sentimento de uma maneira singular e única, sem nenhum tipo de preconceito. Cabe a nós, ao trilhar o caminho das artes, aprimorar nossos sentimentos, identificando com atenção reações interiores e, de posse de nosso processo de autoconhecimento, fazer surgir então a possibilidade da autotransformação. Encerramos nossa fala neste capítulo com o pensamento de Mirian Celeste Martins:

[...] Assim, arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (MARTINS, 1998, p.13).

4.13.1 A importância do desenho e da pintura para o aluno com DI.

O desenho e a pintura propiciam o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas. Assim, os alunos com DI podem ter uma ampliação da sua sensibilidade, da sua percepção, reflexão e da sua imaginação. Praticar desenhos e pinturas é apreciar e refletir sobre eles, é estimular também a pesquisa e a reflexão sobre as formas da natureza, bem como, as produções individuais e coletivas culturais de determinada época.

O desenho tem uma relação muito estreita com outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Sua grande importância está no fato de dar sentido à experiência humana, pois favorece o desenvolvimento da sua sensibilidade e exercita a sua imaginação. O aluno com DI pode através do desenho, compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seu modo de pensar e agir, pode criar um campo de sentido para valorização do que lhe é próprio e favorecer a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente nas formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

O desenho e a pintura podem abrir perspectivas para que o aluno com DI tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente, a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência. Concluí-se com isso que, as atividades de pintura e desenho são fundamentais para o processo de desenvolvimento de pessoas com DI.

5. INSERÇÃO EM CAMPO E COLETA DE DADOS

A pesquisa em campo foi realizada no ano letivo de 2010, iniciando no mês de setembro e finalizando em meados de dezembro quando o ano letivo termina, foram quatro meses de visitas semanais, observações, entrevistas e análise de documentos. A escolha da escola deu-se por indicação de uma amiga. Os primeiros contatos foram para a explanação do projeto de pesquisa, também houve reuniões para tirar qualquer dúvida entre a professora regente, a diretora e eu. Assim, fui conhecer as salas da 8ª e 6ª séries, onde os alunos Cândido e Anita estudavam, respectivamente. Fui apresentado como um pesquisador da UFES, que iria acompanhar as aulas de arte, e que não era para ninguém mudar o seu comportamento, eu não estava ali para avaliar ninguém. Antes, eu e a professora tínhamos combinado de não dizer o que especificamente eu estava pesquisando, pois ela acredita que se eles soubessem, iriam mudar a forma de tratar os alunos que eu iria observar. Vale lembrar que apesar do meu foco estar em Anita e Cândido observando as suas relações com os outros alunos, as suas produções e desempenho em sala de aula, não deixei em momento algum de observar os outros, pois estes, também são sujeitos da minha pesquisa. Apesar de não ter a intenção de mudar o cenário da minha investigação, isto não seria possível, pois a partir do momento que você se insere no campo, a mudança já ocorreu, tanto que no início a minha presença despertou curiosidades por parte dos alunos e também de alguns funcionários da escola, mas depois passou a ser natural.

5.1 A escola

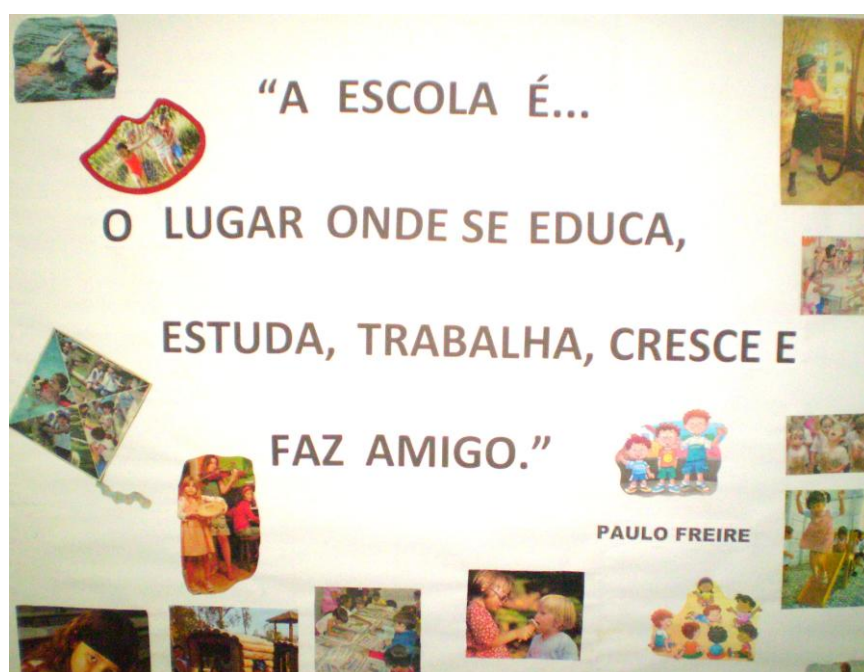


Figura 04 – Cartaz na entrada da escola.



Figura 05 - Sala de AEE da escola.

A pesquisa foi realizada numa unidade de ensino da rede pública municipal da cidade de Cariacica, a escola fica localizada num bairro de fácil acesso permitindo que alunos de bairros adjacentes possam frequentá-la. Essa escola possui 13 salas de aula, 8 salas para as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e 5 salas para as turmas de 6º e 8ª séries. O funcionamento é feito em dois turnos: matutino e vespertino, atendendo aproximadamente 803 alunos, e já houve turma de EJA, mas no momento essa modalidade não está funcionando, segundo informações da direção. A estrutura física do local está em boas condições de manutenção, é tudo murado, possui uma quadra poliesportiva coberta, que os alunos utilizam na hora do recreio, além de um grande pátio de terra. O espaço ainda possui, um laboratório de informática, uma sala para AEE, um refeitório e uma pequena biblioteca. Uma coisa também que me chamou atenção, é que a escola possui vários cartazes sobre inclusão e educação especial.

Em entrevista com a diretora, ficou esclarecido que o PPP da escola está sendo atualizado, e que a escola tem como visão: “que seja reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, respeito e valorização da comunidade escolar”; como missão pretende “que seja uma escola que tenha orgulho e compromisso pelo trabalho que desenvolve cujo foco principal é oferecer um ensino de qualidade para a formação de cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade”. Além dos funcionários de serviços gerais, vigilância, merendeiras, secretários, bibliotecários, coordenadores, pedagogos, a escola conta com 55 professores nos dois turnos, visto que a carga horária “quebrada” contribui para que esse número seja grande e a maioria dos professores trabalha em regime de designação temporária (DT), os estatutários são a minoria.

A escola dispõe de vasto material pedagógico, tais como, mapas, DVDs, jogos educativos, livros didáticos, TVs, caixa amplificadora e câmera fotográfica digital etc. Os alunos que a frequentam são na sua maioria de classe média baixa, têm poder aquisitivo para comprar os materiais solicitados e o meio de transporte mais utilizado para chegarem à escola é através de ônibus, mas muitos vêm a pé, pois moram próximo, alguns são trazidos de carro pelos responsáveis e alguns ainda chegam de bicicleta.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Como já mencionado, não desprezamos a presença dos outros alunos durante a pesquisa, pelo contrário, valorizamos a participação de todos; porém, neste momento abordaremos sobre os alunos Anita e Cândido (nomes fictícios) que são os sujeitos diretos observados durante as aulas. Esses pseudônimos referem-se aos pintores Anita Malfatti e Cândido Portinari. Os alunos possuem laudos médicos que especificam suas limitações e esses laudos estão arquivados na escola. A escolha por fazer dois estudos de caso, se deu pelo fato de que na mesma escola havia dois alunos com DI, de gêneros diferentes, de idade diferente e de turmas diferentes. Acreditamos que esse contexto enriqueceria ainda mais a nossa pesquisa, possibilitando melhores visões e reflexões a respeito do tema abordado. Não

faremos comparações sobre qual aluno com DI está se desenvolvendo mais ou menos, apenas mostraremos como cada um produz nas aulas de arte. Cândido e Anita são alunos com DI leve, segundo a classificação da OMS, que é ainda baseada no critério quantitativo, uma pessoa com DI leve é perfeitamente capaz de responder aos estímulos que uma sala de aula produz, esses alunos são capazes de realizar até mesmo atividades mais complexas com a mediação de um professor. As linguagens utilizadas nas atividades em aula foram o desenho e a pintura, a escolha delas se deu por conta do planejamento da professora regente que preferiu trabalhar com dessa maneira.

6. DADOS COLETADOS E ANÁLISES

6.1 O relato da professora Angélica.

1 - Para você, como a arte pode ajudar as pessoas com necessidades especiais (DI) nas salas de aula de uma escola regular?

Angélica = O que eu percebo é que a arte não exclui, todos são iguais ali, não existe uma diferença entre eles (os alunos), tanto que nós vimos no trabalho de Anita, que os outros alunos questionaram sobre o que era o trabalho dela, e muitos ainda disseram “nossa o trabalho dela está melhor que o meu”. Então não percebo muita diferença entre eles, eles aceitam e respeitam o trabalho do outro. Dentro da disciplina de arte, eu percebo que os alunos com NE não percebem essa “exclusão” que a sociedade impõe o tempo inteiro, tanto que Anita interage muito bem com os colegas.

2 - Como você trabalha a disciplina de arte com os seus alunos, quais os principais objetivos que você espera alcançar com a disciplina?

Angélica = O que eu quero deles, que eu cobro é que no momento que eles estão produzindo, que eles comecem a questionar aquilo ali, e tentem fazer sozinho. Eu ensino a parte mais difícil, o que eu quero deles, é a independência, e que comecem a questionar. Eu não os percebo perguntando pra que serve isso aí? Isso vai me servir pra quê? O objetivo geral que eu percebo na disciplina, é que eles querem sempre mais, sempre tenho que trazer um desafio, eles querem algo mais difícil para fazer. O que eu queria deles, eu consegui que é a coisa da superação. Eu ouvi uma vez um aluno dizendo “agora eu sei fazer” e eles começam a me ensinar também “professora dessa forma aqui fica mais fácil”.

3 - Você utiliza recursos ou métodos diferenciados para facilitar o aprendizado dos alunos com necessidades especiais (DI)?

Angélica = Não, porque a partir do momento que eu utilizar, algum recurso diferente, eu estou excluindo o aluno com NE, eu tento adaptar aquele instrumento ou recurso a ele, pra ele conseguir usar, como por exemplo, uma régua, um esquadro etc. e não excluir trazendo uma coisa diferente, eu não concordo em fazer diferente. Cada um pode segurar o instrumento ou material da sua maneira, até que possa conseguir fazer a sua atividade.

4 - Como é feito o planejamento para as atividades com todos os alunos?

Angélica = Ele é feito semanal, trimestral. Não tem como você prever o que vai acontecer naquele dia, a gente tem que se preparar para essas mudanças o tempo inteiro, muitas vezes você faz um planejamento e na hora você tem que mudar tudo.

5 - Você encontra desafios na questão da inclusão de alunos com necessidades especiais (DI) na escola regular? Se sim, quais são esses desafios?

Angélica = Na nossa disciplina de arte, a gente percebe a inclusão deles muito presente, eu já não percebo essa inclusão em outras disciplinas, como já tinha falado para você antes. Uma vez, o aluno cândido iria fazer a minha prova e eu sabia que ele iria conseguir; outro professor falou que ele não iria conseguir. Então eu percebo que nossa visão de mundo dentro da disciplina de arte é bem diferente de outros professores, que usam um método fechado, porque o aluno com NE têm as suas limitações, mas ele consegue fazer e questionar as coisas. Eu percebo que a escola está cada vez mais presente na questão da inclusão; os desafios do aluno com NE sempre vão existir, tanto pra ele quanto para o seu colega que também está

na sala de aula. Pra eles e pra gente não dá pra perceber a diferença entre um e outro. Quais são esses desafios? Eu acho que o grande desafio é a falta de acessibilidade deles a uma sala de arte com muitos recursos, uma sala de arte pra tudo, isso seria fundamental pra trabalhar; se na sala regular como aqui, com cadeirinha uma ao lado da outra, a gente já faz muita coisa bacana, imagina se fosse num espaço onde houvesse mais possibilidade. Então eu acho que o maior desafio é estrutural, da instituição.

6 - Existe alguma linguagem artística que você considera mais “eficaz” no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual?

Angélica = Eu percebo que cada linguagem é diferente, e também no caso dos alunos eles também são diferentes nesse sentido, você pode mostrar todas as linguagens artísticas para eles, uma delas em específico é a que eles vão se sobressair mais, não é que eles não vão querer fazer as atividades das outras linguagens. No caso de Anita eu já descobri que o gosto dela é o desenho, então para cada aluno existe uma diferença. Cândido por exemplo percebo que a linguagem que ele mais gosta é o desenho, só que é o desenho técnico, se colocar ele pra fazer um desenho livre mais solto, ele faz com muita dificuldade, o que se passa com ele, eu não sei; ele não consegue trabalhar com essa liberdade, não que essa liberdade foi tirada dele, tanto que ele faz aula de violão a muito tempo. Na sala de aula ele se sente mais a vontade em fazer aquilo ali (o desenho técnico-geométrico). Ele não fica frustrado em querer só fazer aquele tipo de atividade, eu já fiz atividades mais livre, mas não é a “praia” dele. Já Anita é o contrario, esse tipo de atividade mais livre a deixa muito feliz.

7 - Nas suas aulas, você trabalha muito com desenhos geométricos, estruturados etc. de que forma essas atividades ajudam no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual?

Angélica = Eu percebo que eles começam a ter mais organização, eles começam a pensar mais o espaço, não só o espaço do papel, mas também o espaço tridimensional, os objetos em seu entorno, porque você sair da forma estruturada, geométrica e ir pra forma orgânica o aluno começa a perceber isso. Com Anita já mostrei uma laranja para ela e perguntei “isso te lembra que forma?” E se você tirar isso (a resposta) de uma criança especial como uma caixa, um cubo, uma esfera, ela consegue descobrir conversando com a gente essas formas.

8 - Existe algum artista ou movimento artístico que você se inspira para propor as atividades em sala?

Angélica = Você me pegou de surpresa (risos), tem *Mondrian* que dá pra fazer muita coisa bacana; tem *Escher* que trabalha a questão da perspectiva com aquela coisa muito “louca” que eles (os alunos) adoram; a própria *Tarsila do Amaral* que trabalha a questão da imaginação, o próprio Leonardo Da Vinci e outros renascentistas. Uma vez a gente já até discutiu muito sobre a produção deles, onde existia uma liberdade para as criações, mas eles também estudavam matemática, geometria etc. O legal da nossa disciplina de arte é que ela não é fechada, ela tem que se abrir para outras disciplinas; tem o *Miró* que trabalha a questão da linha, que Anita também adora, Tem mais artistas e movimentos que eu uso, mas no momento eu não estou lembrando.

9 - Observei também que você proporciona momentos de livre expressão para os alunos, como você vê essas atividades no processo de aprendizagem deles, você interfere nos desenhos?

Angélica = Interferir diretamente não, porque a partir do momento que eu mostro o caminho eu tento fazer com que eles façam sozinhos. Eles pedem a minha opinião o tempo inteiro, “está bom professora?” Aí eu pergunto: está bom pra você? Se estiver bom pra você está bom pra mim, alguns me respondem não, ainda não está bom, então respondo: vamos insistir mais, puxa aqui, puxa ali, dessa forma vai ficar melhor, o tempo inteiro a agente interage dessa forma; isso eu conquistei, essa confiança deles. Às vezes eu pergunto: vocês confiam em mim? E se eu errar? Eu tento não interferir no processo de criação deles, eu quero que depois eles falem: esse trabalho fui eu que fiz, eu fiz sozinho.

10 - Em sua concepção, qual a importância do desenho no desenvolvimento dos alunos e principalmente nos alunos com DI?

Angélica = Nossa! É ali que eles falam comigo, é ali que a gente se comunica, é através do desenho deles, é ali que eu percebo que consegui chegar, quando ele faz um trabalho, um desenho, esse desenho fala comigo. Às vezes o aluno não tem como se comunicar verbalmente comigo; mas no desenho ele consegue. A minha “praia” é o desenho, então eu pesquiso o tempo inteiro. O desenho é um meio de comunicação entre eu e ele. Percebi isso desde a primeira vez que trabalhei com arte–educação, a partir do momento que eu pinto um quadro, pinto um papel, eu fiz e eu mostrei, o quê meu aluno percebeu? Nas primeiras aulas de desenho com eles, eu sempre ouço “professora você sabe fazer isso? É muito fácil pra você” eu respondo: eu já faço isso há muito tempo, eu não quero que você faça aqui um desenho, eu quero que você olhe, grave e perceba; você (o aluno) tem que aprender a olhar. A partir do momento que você olhar, que você perceber, mais você vai desenhar. A visão de mundo deles começa a mudar, eu percebo que eles começam a perceber coisas que antes a gente não percebia. Então o desenho é uma forma de comunicação.

11 - Você já presenciou alguma forma de discriminação com os alunos especiais por parte dos outros alunos? Como é a convivência em sala de aula com esses alunos? Eles são tratados de forma diferente?

Angélica = Nessa escola não, mas já vi muitas vezes a discriminação partir dos próprios professores, que não estão preparados para lidar com a situação do aluno com NE dentro da escola. Eu não concordo em dar a nota 5, o meu aluno especial não é um aluno nota 5; porque eu tenho que aprová-lo sempre por baixo? O aluno especial não deve ser aprovado com nota baixa, não que eu vou aprová-lo por cima, ele tem que saber que ele está sendo avaliado também. Então quando o aluno me questiona: o aluno fulano vai passar porque ele é especial; não, ele vai passar porque ele se esforçou e atingiu o limite dele, ali é o limite dele, ele pode ir além. Entre eles (os alunos) eu não percebo essa discriminação, eles são muito unidos. Eu percebo que quem leva essa discriminação pra sala de aula é o próprio professor, que muitas vezes deixa o aluno de lado porque ele é especial mesmo. Se entre os alunos houver qualquer tipo de discriminação, tem que haver uma intervenção a fim de solucionar o problema, conversar com esse aluno e explicar que ele também é especial, todos são especiais, todos têm que ser tratados de forma igual; porém diferente, respeitando a sua singularidade, na nossa disciplina de arte, a gente consegue perceber a individualidade de cada um, principalmente quando o trabalho é em grupo, nunca ouvi um aluno dizer que não vai fazer o trabalho com fulano porque ele é especial, mesmo com aquelas limitações que ele tem, ele é sempre convidado para participar do grupo.

12 – Você gostaria de falar mais alguma coisa em relação ao tema dessa entrevista, arte na inclusão de alunos com deficiência intelectual?

Angélica = Quero sim, eu gostaria de ver mais professores de arte se envolvendo com essa questão da inclusão, você Uillian, por exemplo, está sendo fundamental aqui na escola, muitos dos questionamentos que estão aparecendo na minha

disciplina, porque nós não temos essa formação em educação inclusiva, nenhuma disciplina é voltada para isso, você não sabe como lidar com essas situações, a partir da sua presença na escola, tem surgido questionamentos que antes eu não tinha, porque é tão rotineiro na sala de aula que a gente não consegue perceber isso daí, porque se eu fizer um trabalho errado, olha o mal que eu estou causando a essa criança. Então esse questionamento se o aluno com NEE, consegue ou não consegue, é uma briga constante, como que ele não consegue? Eu percebo que o professor de arte na escola é também muito solitário, quando você percebe que uma pessoa pinta com pé, com a boca, a gente vê que nossa disciplina é tão importante quanto Língua Portuguesa e Matemática. Essa escola está há bastante tempo construindo esse ambiente inclusivo, não foi da noite para o dia, Pessoas como você, como a professora de educação especial, e quando discutimos, até aonde essa criança especial pode chegar é bacana demais. É gratificante quando um pai me diz que o seu filho começou a gostar de desenhar, eu vejo que eu fiz a diferença, agora, o ruim é você olhar e ver que não fez nada, na sala você tem 40 alunos e 1 tem que ter uma atenção maior, então você está sendo de muita importância aqui na escola.

6.1.1 Considerações sobre o relato da professora

Através das observações em sala de aula e das entrevistas com a professora, percebemos o quanto é importante um profissional com formação e comprometido com uma educação de qualidade, principalmente no que toca a questão da inclusão de pessoas com NEE na escola regular. O professor tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera propícia às expressões de inventiva, de exploração e de realização. “Assim, no ensino artístico, um mau professor é pior do que não haver professor algum” LOWENFELD (1976).

Acreditamos nas práticas em sala de aula da professora, condiz com o novo pensamento que está em voga hoje na arte-educação, que é o de trabalhar com aluno de forma mais abrangente possível, contemplando a História da arte, a

produção e a fruição. Ela proporcionava um ambiente adequado para o desenvolvimento dos trabalhos dos alunos, em momento algum ela deixou de dar atenção a um aluno em detrimento de outro, todos ali eram tratados de forma cordial e afetiva. Essa postura favoreceu para que os alunos Cândido e Anita se sentissem encorajados a criar, explorar e fruir. Interessante como a professora ouvia a opinião de Anita e Cândido, ela dava-lhes voz e valorizava os seus trabalhos. Para essa professora, a arte não exclui, talvez seja a disciplina que mais permite o aluno com DI a se expressar e a interagir com os outros alunos, e consequentemente também proporciona um desenvolvimento cognitivo e pessoal. Um dos objetivos da professora de arte era o de trabalhar a independência desses alunos em relação à disciplina, dando-lhes liberdade para criar e explorar, Lowenfeld (1976) esclarece que um trabalho artístico não é a representação de uma coisa, mas a representação das experiências que temos dessa coisa. Isso para os alunos com DI é de suma importância, pois desenvolve o pensamento crítico e também o seu mundo simbólico. As expressões artísticas convertem-se num processo dinâmico, em constante transformação. Para que esse ambiente fosse propício para a realização das atividades, a professora teve que ser cordial afetuosa e democrática. Como ela mesma falou na entrevista, nas aulas ela também aprende com os alunos, as suas indagações nas aulas se transformaram em uma troca bilateral de vivências. Esses sentimentos e emoções culminam num processo artístico que é verdadeiramente significativo.

Para que a escola seja mais inclusiva e eficiente, a professora angélica gostaria de ver mais professores envolvidos com a questão da inclusão, pois ela acredita que se tivéssemos uma preparação melhor não existiria professores como ela citou, que discrimina os alunos com NEE. Na questão do questionamento quase constante sobre a capacidade do aluno com DI aprender ou não, a professora é bem confiante, no sentido que a escola pode contribuir no desenvolvimento intelectual e pessoal deste aluno. Percebemos que ela não trabalha com foco na deficiência, mas na diferença e na capacidade de aprendizagem. Quanto à arte, ela acredita que é ali que os alunos conseguem se expressar, mostrar quem ele é, a sua visão de mundo, com o desenho ele tem o momento que vai interagir com o mundo, observando e até mesmo mudando a sua visão enquanto ser. Ela ainda tem o cuidado para não interferir diretamente no processo de criação deles, mediar não significa fazer a

atividade para o aluno, principalmente pelo fato de ter NEE. Além de trabalhar a livre expressão a professora também trabalhava bastante com desenho geométrico. Pelo fato dela ter formação também em desenho técnico, percebemos que a formação do professor, as suas práticas e afinidades, influenciam no seu trabalho em sala de aula.

A identificação com os alunos era uma preocupação da professora, para que não houvesse uma discrepância entre a sua proposta de trabalho e o pensar dos alunos, por isso ela respeitava as opiniões de cada um, pois o que pode ser uma experiência empolgante para o educador, pode não ser para os alunos. É necessário também que o docente conheça os materiais e técnicas que utilizará nas aulas, não ficando restrito apenas aos conhecimentos teóricos. Sobre a importância do saber empírico que o professor deve ter nas aulas de arte, Lowenfeld aduz:

[...] um professor que nunca experimentou as qualidades da madeira, que jamais percorreu, com os dedos, o veio de uma tábua, ou a lixou até lhes dar um acabamento liso e uniforme; um professor que nunca se sentiu frustrado, porque a madeira lascou, nem sentiu o prazer de ter feito uma charneira perfeita, jamais será capaz de motivar e inspirar os jovens que não conseguem resolver um problema precariamente enunciado, quando trabalham com madeira. Pensar em termos do material que se usa é uma parte importante do processo de criação, principalmente durante os anos da adolescência. Um professor que nunca tenha passado pelo processo de criar com um material artístico específico jamais compreenderá o tipo peculiar de raciocínio, de reflexão, o qual é necessário para trabalhar com o barro, com as tintas ou com qualquer outro elemento. Isto significa que o professor deve estar verdadeiramente envolvido na criação com esses materiais, não sendo bastante que os conheça de modo abstrato, por ter lido ou por ter realizado mecanicamente, algum projeto. O material e a expressão devem formar um todo. (LOWENFELD, 1976, p.83).

Na relação da professora com Anita, Cândido e também com os outros alunos, acreditamos que o objetivo maior da professora era o de ampliar o pensamento, as suas percepções de forma gradual. Quando ela fala que os alunos gostam de desafios, de coisas mais difíceis de fazer, vemos que isto proporciona aos alunos com DI a oportunidade de uma expansão em todas as direções ampliando o seu próprio pensamento lógico e crítico. Para um aluno com DI, sentir-se ativamente conciso de si próprio, como parte do meio, consciente do seu papel na sociedade é de fundamental importância, e na arte vemos isso.

6.2 Estudo de caso - Anita

Anita é uma aluna da 6ª série e no momento da pesquisa se encontrava com 12 anos. Pelo relato da professora, ela tem uma família estruturada, com a presença de pai e mãe e outros familiares, ela mora no mesmo bairro da escola e vai muitas vezes a pé. A aluna também recebe todo o apoio da sua família, frequenta um espaço/escola para alunos com baixa visão, ela não frequenta a APAE. Anita além de DI possui também deficiência visual. Meu primeiro contato com ela foi considerado muito proveitoso, no início ela ficou um pouco reticente, mas depois começou agir com naturalidade.

6.2.1 Descrição do processo desenvolvido na escola

No primeiro dia, a professora me apresentou à turma e teve que sair, observei que alguns alunos faziam brincadeiras com a aluna (Anita). A sala é bem agitada, mas desempenham as atividades quando solicitados. Foi explicado o motivo de eu estar ali na sala deles. A atividade do dia era sobre cor, a docente fez alguns desenhos e como a aluna possuía baixa visão ela pintava e escrevia com o auxílio de uma lupa. A criança pegou o seu material, lápis de cor, esquadro. Ficava compenetrada com a atividade, às vezes perguntava sobre a escolha das cores, Anita na maioria das vezes, ficava sentada próximo à professora para pintar. A professora explicava que o objetivo daqueles desenhos, era para estudar as cores, a possibilidade das cores.

A aluna desenvolvia as tarefas muito bem, aproximava a sua cabeça do caderno de desenho para pintar, apesar da baixa visão a aluna começou a fazer um degradê com vários tons de azul. Algumas vezes a professora escurecia as linhas do desenho para que Anita enxergasse melhor, a aluna pintava e perguntava à colega se ficou bom, em seguida perguntava à professora, então a professora a aconselhava a partir para outras cores. Nesse dia Anita, escolheu o laranja e o amarelo. Os trabalhos dela não se diferenciavam em nada dos outros colegas. Observei que a aluna testava as cores em outro papel antes de pintar o desenho. A professora falou que a proposta do seu trabalho é o desenho, pois em todas as aulas os alunos perguntam “qual será o desenho de hoje?” Ela ressaltou que o seu

trabalho não fica só na questão do desenho técnico, mas também são trabalhados alguns conceitos de história da arte, “qual artista faz esse tipo de desenho?” Quando toca o sinal do recreio todos os alunos paravam de fazer as suas atividades, fechavam os cadernos e saiam correndo para o pátio; Anita não, ela permanecia na sala por mais alguns minutos compenetrada com seu desenho. Em outras aulas a professora distribuiu os cadernos de desenho para todos os alunos, a aluna escolhia os seus lápis, e retomava os degradês da aula anterior, com os olhos bem próximos do caderno por conta da pouca visão. A aluna esforçava-se para pintar dentro do espaço, logo depois começou a pintar com lápis azuis, em seguida começou a fazer um degradê com as cores vermelha laranja e amarela, por vezes ela mesclava com azuis; Mesmo tendo que ir embora mais cedo por conta de uma consulta médica, ela não queria ir embora, segundo a professora a aluna gosta da aula de arte, observei que a aluna fazia as atividades por puro prazer. Em alguns momentos eu tive vontade de me levantar de onde estava sentado, para poder observar de outro ângulo os trabalhos dela, mas sabia que não podia interferir muito na cena da pesquisa, já que só o fato de eu estar ali modificava muita coisa, mas também era um pouco angustiante ficar sentado só observando e escrevendo. Em conversa com a professora, ela me disse que nós na arte trabalhamos a sensibilidade e isso ajuda a transformar a realidade.

Numa determinada aula, Anita veio me mostrar o seu caderno de desenho com o trabalho pronto, todos os desenhos estavam pintados. Ela perguntou se ficaram bons, eu disse que sim e elogio. Percebo que nessa turma os alunos “implicam” e brincam bastante com ela, mas de forma saudável, sem violência física ou agressão verbal.

Numa outra aula a professora desenhava no caderno da aluna fazendo uns desenhos bem estreitos, para ela pintar. Anita achou difícil e disse rindo: “a professora você vai acabar comigo”. Dessa vez percebi que os desenhos são bem mais complexos. Anita pega o seu caderno vai para a sua mesa, pega o seu material e começa a pintar; lembrando que o tema da aula é cor. A aluna perguntava à professora: “qual cor eu uso?” Nesse dia ela sentou-se bem próximo da minha mesa, praticamente colada. Todos os alunos agiam como se eu não estivesse ali, então começou a pintar com a cor vermelha. Preocupada com a estética do seu desenho, indagou à

professora para qual direção deveria ser pintado o desenho, assim ela intercalava as cores no espaço, agora com verde. Às vezes Anita se levantava para pintar. Talvez uma forma de ela resolver o problema da posição do papel.



Figura 06 - Estudo sobre cores feito por Anita.

Anita começou a pintar com azul e marrom, preocupada, perguntou à professora se as cores combinavam. Logo depois mudou para um verde mais escuro. Todos os desenhos são abstratos geométricos.

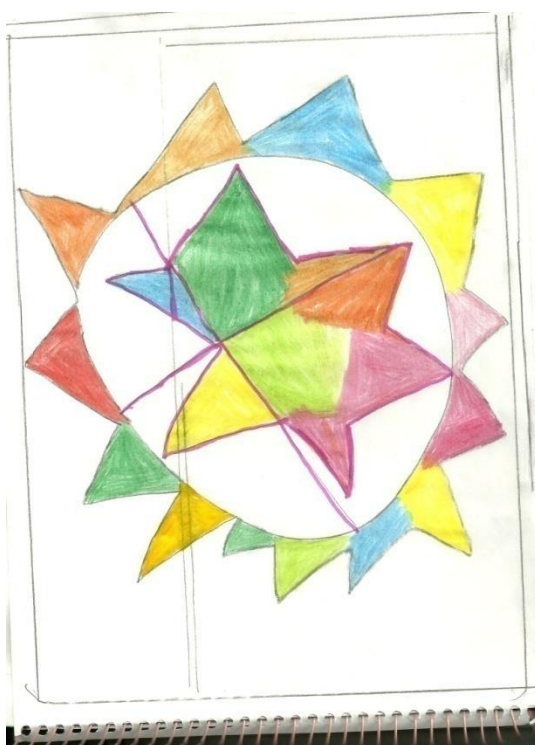


Figura 07 - Estudo sobre cores feito por Anita.

Anita chegou em uma das aulas com um estojo de lápis de cor novo e mostrou contente aos colegas. A professora fez alguns desenhos para ela pintar. Mas avisou que não iria mais fazer desenhos, pois a partir daquele momento os alunos deveriam criar seus próprios desenhos. Mais uma vez ela se preocupou com a combinação das cores e pergunta: “violeta com preto combina?” a professora respondeu: trabalhe com mais cores. A aluna tentou fazer um desenho próprio, mas pediu ajuda. Percebo que a aluna avança em relação à composição dos seus desenhos. A educadora explicou que depois que ela faz o desenho para o aluno, eles conseguem fazer seus desenhos muito mais elaborados. Agora Anita pinta com cores em tons mais suaves. Numa conversa, a professora explicou que trabalha a concentração, a paciência, esta é a proposta do seu trabalho.

Numa outra aula quando cheguei percebi que Anita já estava pintando o seu desenho, a professora mostrou que a aluna fez vários desenhos em casa e os pintou.



Fotografia 08 - Estudo de cores feito por Anita.

Toda a turma faz a atividade em silêncio. Anita fica tão compenetrada enquanto pinta seu desenho, que parece estar em transe, não conversa com ninguém além da professora.

A educadora explicou que na próxima aula seria feito um trabalho em grupo e pediu para todos trazerem o material. Nesta aula, os alunos estavam eufóricos, todos trouxeram o material pedido, todos se agruparam para fazer a atividade proposta, juntaram as mesas, forraram com jornal, colocaram as bandejas de isopor, copo etc. a professora traz todo o material como: tinta, pincel entre outros. Anita já se juntou à sua colega, a professora devolve para os alunos as folhas com os desenhos rascunhados. Anita me mostrou os seus desenhos e me disse que eram plantas, os desenhos foram feitos livremente, sem a interferência da professora. No início da aula, ela deu as instruções para todos terem cuidado com a tinta, para não sujar a sala. Todos começaram a fazer os seus desenhos. A aluna pegou a régua e fez as margens na folha da cartolina, a professora avisou que não precisava, foi explicado também que não precisava usar a régua, ela começou a fazer um desenho com linhas curvas, ela fez sozinha o seu desenho, parece que ela fica em transe no momento do seu processo de criação.

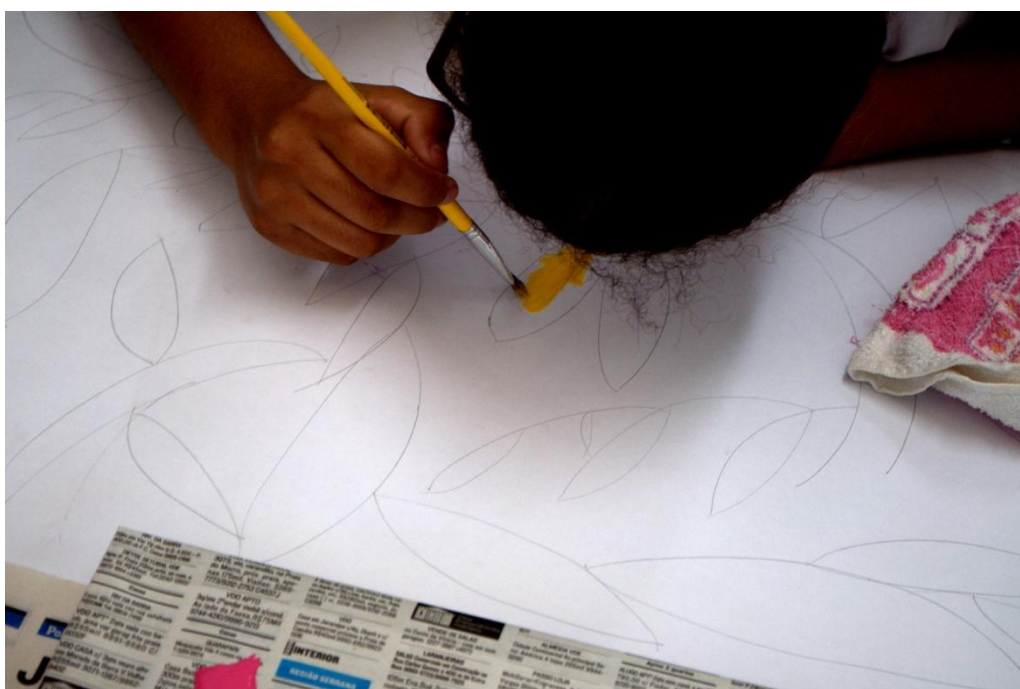


Figura 09 - Anita pintando o seu trabalho.

Anita começa a pintar as linhas que tinha feito na cartolina, ela começa pintando com amarelo, depois verde. Toda a sala está fazendo a atividade. Percebo que os desenhos dos outros alunos são figurativos, muitos desenharam praias; o de Anita é totalmente abstrato, alguns colegas de Anita perguntam o que significa aquele desenho, e Anita responde: “são bananeiras”.

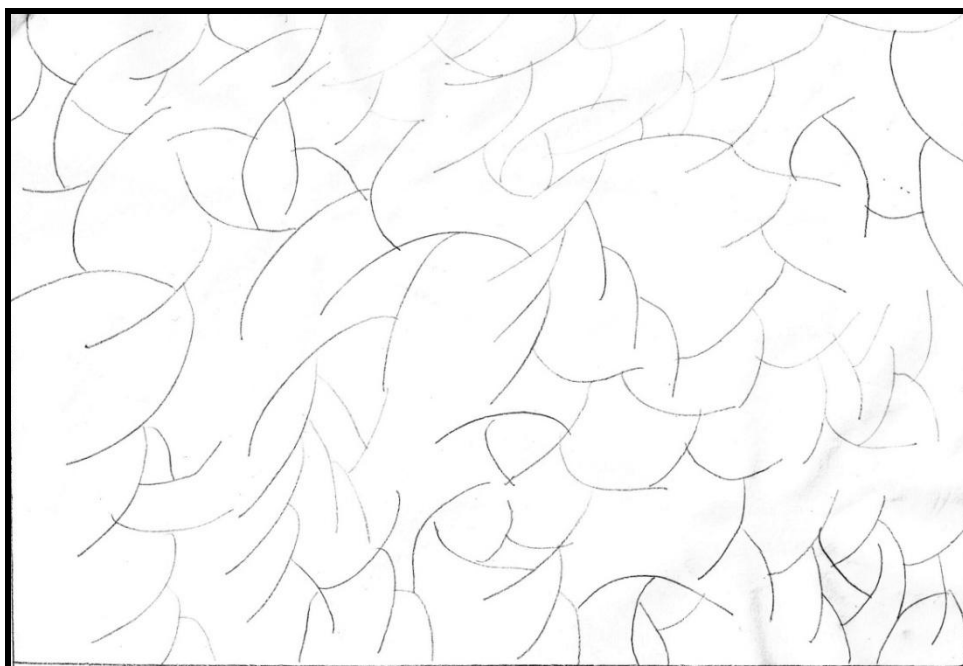


Figura 10 - Criação de Anita: Bananeiras.

Anita reclamou com a professora, pois tinha pintado fora do espaço, ela respondeu que depois fariam o acabamento e o problema seria resolvido, com essa atitude ela demonstrou uma grande responsabilidade com o que estava fazendo, ficou muito feliz quando de repente conseguiu obter uma cor que parecia *verde oliva*, muito elogiado tanto pela professora, quanto pelos colegas. Os alunos estavam precisando de mais tinta e a professora estava longe, então, ela pediu para que eu colocasse tinta para os alunos, e assim o fiz. Anita começou a misturar as cores, chegou a usar mais cores do que os outros alunos. A aula tinha terminado, todos pararam de pintar, observei que ela ainda continuava a fazer as suas atividades, mesmo depois da aula ter terminado. A aluna entregou o seu trabalho e disse que já estava pronto e que na próxima aula, gostaria de fazer outro.

A sala mais uma vez estava bem animada com a atividade de pintura e desenho livre, todos retornaram ao trabalho que tinham começado na última aula, A aluna queria fazer outro desenho, “o da aula passada já está terminado”, na figura 10 pode ser vista a pintura que ela denominou de “bananeiras”.



Figura 11 - Bananeiras, criação de Anita.

A professora deu outra folha, Anita perguntou: “posso fazer uma flor?”, a professora responde: “você pode fazer o desenho que você quiser”. A aluna começou a fazer um desenho na cartolina com formas mais figurativas, pareciam plantas, vejamos.

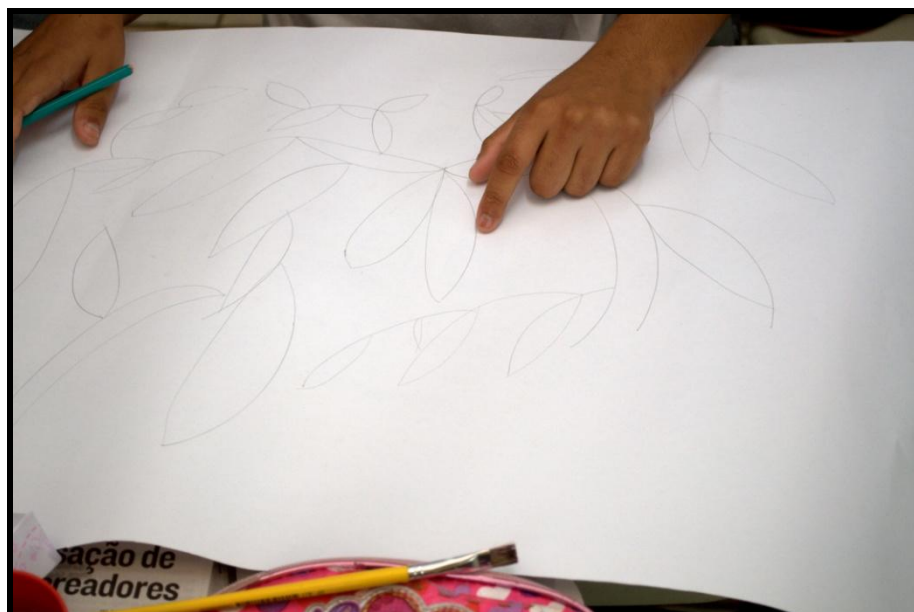


Figura 12 – Flores, criação de Anita.

Então ela começou a pintar com amarelo, falou para a sua colega que misturaria várias cores ao mesmo tempo, a sua colega avisou que se ela fizesse isso iria conseguir fazer uma cor muito escura, como por exemplo, o marrom. Ela pintou dentro dos espaços, com várias cores.



Figura 13 - Anita pintando, Flores.



Figura 14 - Anita pintando, Flores.

Neste dia eu iniciei a aula, pois a docente estava ocupada com outros afazeres. Anita havia trazido o material, ajudei na distribuição das tintas. A aluna continuou a pintar. Interessante como ela consegue fazer resultados de tintas tão belas como nas imagens abaixo.



Figura 15 - Pintura de Anita.



Figura 16 - Flores, pintura em processo.

Assim que os trabalhos foram finalizados, a professora organizou uma exposição no corredor da escola. Anita parecia estar muito feliz e orgulhosa de ver o seu trabalho exposto, (Figuras 17 e 18).



Figura 17 - Pintura de Anita exposta na escola.



Figura 18 - Pintura de Anita exposta na escola.

De acordo com o que foi observado durante o processo de desenho e pintura de Anita nas aulas de arte. Constatamos a necessidade de uma carga horária maior na escola para esta disciplina, isto existindo, teríamos excelentes resultados individuais das mais diversas formas, como por exemplo, o desenho e a pintura, bem como a importância do processo para o indivíduo, pois constata-se nas pinturas e desenhos de Anita, uma entrega ao fazer artístico, algo que te dá sentido.

6.2.2 Considerações sobre o estar de Anita nas aulas de arte

Pelo fato do trabalho em campo ter como estratégias metodológicas a observação a fim de conhecer as ações e interações a partir de produções culturais dos alunos envolvidos na pesquisa, faremos agora considerações sobre a importância da arte no desenvolvimento de pessoas com DI. Diante do que foi observado nas aulas com Anita, podemos destacar os seguintes pontos:

Na questão das relações sociais na aula de arte, percebemos que as atividades por muitas vezes contribuiu para uma interação da aluna com o seu meio escolar, Anita em suas experiências de criação e preocupação estética vivenciou um jogo de sentir

e simbolizar o mundo, pois a linguagem é um fenômeno essencialmente social, não é construído de forma individual e isolado, mas em conjunto com os demais atores do processo. A preocupação de Anita com o traçado do desenho, com as cores e suas combinações e as indagações à professora, demonstrou uma evolução em termos de desenvolvimento pessoal, pois o principal meio do processo educativo é a linguagem, com ela aprendemos a ordenar o mundo numa estrutura significativa e passamos a compreender os códigos que regem a sociedade onde o indivíduo vive. Anita nas aulas de arte procurou exprimir seus pensamentos nos trabalhos realizados, ela criou, organizou, interpretou etc. A arte é criação de uma forma, e se dá através de formas sejam elas estáticas como o desenho, a pintura ou a escultura, ou pela forma dinâmica como a dança por exemplo. Essas formas constituem maneiras de exprimir os sentimentos, dar expressão, sentir, Anita se propôs a essa experiência. Duarte (2005), completa:

[...] A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E tal prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Meus sentimentos vestem-se com as roupagens harmônicas das formas estéticas. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um. (DUARTE, 2005, p.60).

Em uma sala de aula heterogênea, entre alunos com e sem DI, o professor deve ter flexibilidade para promover ao educando com DI o máximo desenvolvimento pessoal, tanto no aspecto social como no individual. Anita estava inserida numa escola regular, onde a professora trabalhava o mesmo conteúdo que era trabalhado com os outros alunos que não possuem deficiências. Através das observações acreditamos que isso tem um fator positivo, pois Anita estuda os mesmos conteúdos dos outros alunos, já que falamos de inclusão, seria contraditório um conteúdo específico para ela. Vale ressaltar que a professora mesmo trabalhando o mesmo conteúdo dava uma atenção individual respeitando as limitações da Aluna, não fazendo comparações com o desempenho dos outros alunos, podemos dizer num primeiro momento, que as aulas de arte, possibilitaram não só o seu desenvolvimento motor, mas também as habilidades perceptivas mantendo-a interessada pelo mundo à sua volta; a sua cognição possibilitando as informações chegarem ao sistema nervoso central; independência pessoal, estimulando a

autonomia e o pensamento crítico; comunicação, linguagem e sua socialização.

Quanto à cognição na aula de arte, esta não é só um processo de aquisição de conhecimentos, mas também um veículo facilitador do desenvolvimento num sentido de aumentar a sua autonomia e conhecimento de mundo, possibilitando uma maior capacidade de se adaptar a vários e novos ambientes e situações.

Nas atividades em que se estudou a analogia das cores, percebemos o quanto ela se preocupava com a questão formal da sua pintura, sempre indagando à sua professora sobre as combinações para deixar a pintura harmônica. Nos baseando no pensamento de Lowenfeld (1977) essa descoberta das relações análogas entre as cores e o estabelecimento da definição entre elas, demonstra um progresso intelectual desta aluna. Cada aluno desenvolve suas próprias relações de cor, a aluna assim desenvolvia a sua. Por muitas vezes ela misturou várias cores para se conseguir apenas uma, mesmo que tendo o acaso a seu favor ela não considerou como um erro, isso demonstra o indício da evolução do pensamento abstrato, constituindo um passo importante no processo educativo.

Anita, como qualquer ser humano, é um fruto da sua hereditariedade e de seu meio social, isto quer dizer que, ela tendo um ambiente estimulante e rico de condições para seu desenvolvimento, terá sua capacidade desenvolvida ao máximo. A arte nesse contexto pode certamente contribuir em satisfazer essa necessidade intelectual de Anita, favorecendo um grande estímulo na área da evolução emocional. “A atividade da imaginação é uma descarga de emoções, como sentimentos que se resolvem em movimentos expressivos” (VYGOTSKY, 2001, p.56). Quando a aluna solicitava as explicações da professora e era mediada enquanto pintava as suas “bananeiras”, ela estava num meio social onde ela podia se expressar de modo aceitável elevando a sua auto-estima. Lowenfeld (1977) diz que: “Os sentimentos de cólera, de medo e até de aversão, produzem além da descarga de tensões, como também possibilita ao indivíduo a descoberta de que ele pode fazer uso construtivo de seu próprio envolvimento emocional”. Lembramos que uma pintura não é a representação de um objeto em si, mas também a representação da experiência que temos desse objeto. A professora usou da flexibilidade para estimular a aluna em seu desenvolvimento, encorajando-a a

continuar as atividades, assim Anita pode se expressar sem medo e sem censura. A motivação oferecida pelo professor é responsável não só pelo ato criador do aluno, mas também pelo desejo de realizar algo, se o aluno com DI não se sentir envolvido, estimulado e completamente absorvido na aula de arte, ele possivelmente se tornará disperso e as atividades passaram a ser um mero exercício exigido pelo sistema educacional. Percebe-se que as aulas de arte favorecem uma evolução emocional encorajando o aluno com DI a um maior envolvimento emotivo, num ambiente saudável, inclusivo e livre de tensões.

As atividades de pintura proporcionaram à aluna o exercício da abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm DI. Para aquelas que têm DI como Anita, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele oportunamente. O grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica do concreto é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com DI ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio.

6.3 Estudo de caso - Cândido

Na época da pesquisa Cândido se encontrava com 14 anos de idade, ele é um aluno calmo, possui uma família presente em todo o seu processo educacional, é apoiado pelos pais, frequenta a APAE de Cariacica, faz aulas de violão. Ele é muito amado pela família, Cândido toma remédios controlados por conta de alguns problemas de saúde, faz acompanhamento com psicólogo, algumas vezes ele fica muito nervoso, então a família é chamada para resolver a situação. Cândido mora no município de Cariacica.

A sala na qual o Cândido estuda é bem animada. Mesmo com a minha presença a turma não hesitou em parar de brincar e conversar. Uma das alunas já me informou quem era o aluno especial, eu estava sentado justo no lugar dele. Observei que é

comportado e obediente com a professora.

6.3.1 Descrição do processo desenvolvido na escola

Assim que a professora chegou, ele logo preparou todo o seu material, apontou o lápis, separou o caderno de desenho o esquadro e o transferidor. Todos começaram a fazer a atividade proposta que era terminar um desenho geométrico, a educadora interveio algumas vezes ajudando Cândido. Ele fica atento à explicação dela, assim, mede cuidadosamente os centímetros com muita atenção. Antes a professora já tinha me apresentado à turma, disse também que em algumas aulas eu iria acompanhá-los, pois eu era um aluno da UFES que estava fazendo uma pesquisa na escola sobre o ensino da arte, e que não era para ninguém mudar o seu comportamento, eu não estava ali para avaliá-los. Nós tínhamos combinado de não dizer o que especificamente eu estava investigando, pois ela acreditava que se eles soubessem, iriam mudar a forma de tratar Cândido, mas que no futuro iríamos “abrir o jogo”. Confesso que essa situação incomodou muito no início, pois tinha que manter a questão ética na pesquisa, mas também não poderia mudar o cenário dela, assim voltei para casa pensando em como resolver esse problema.

A professora propositalmente colocou o aluno sentado ao meu lado, dando possibilidade para eu observá-lo melhor. Ele é muito calado e atento ao trabalho dos outros colegas, conseguia acompanhar a elaboração do desenho na mesma velocidade dos outros alunos. A turma logo parou de conversar e todos se compenetraram em fazer as atividades. Todos os alunos perguntavam como fazer, era um desenho de perspectiva, um pouco complexo. A educadora ressaltou que a sua proposta de trabalho não se restringe apenas ao desenho técnico, ela também trabalha a história da arte.

Uma aluna que já tinha terminado o seu trabalho veio ajudá-lo. Com muita atenção ele ouvia e observava as orientações da colega, observei que todos o tratavam de forma natural.

Da janela da sala dos professores, observei que Cândido e mais seis colegas

conversavam no pátio da escola, pois era aula vaga. Ele conversava normalmente com os amigos, naquela situação ficou claro que não existe um tratamento diferenciado com ele.

Em outra aula, ao entrarmos na sala, Cândido se ofereceu para que eu sentasse no seu lugar. Em todas as aulas percebo que ele sempre está com todo o seu material em cima da sua carteira: esquadro, régua e caderno de desenho. Nessa turma a professora está trabalhando com desenhos geométricos. Ela cola no quadro um desenho em forma de cilindro. Então começa a desenhar também no quadro a fim de que todos acompanhem passo a passo as etapas do desenho. O aluno acompanha atentamente, com os esquadros ele vai fazendo os e, algumas vezes a professora o ajuda. O desenho do dia exige muita concentração. Fiquei refletindo: “como um desenho tão complexo, é feito de maneira tão responsável por um aluno com DI?” Isso me faz acreditar que todos são capazes, e a educação inclusiva está no caminho certo, dando oportunidades para essas pessoas. A professora acompanha atentamente todos os alunos. Cândido parava de fazer o desenho com se estivesse cansado e também esperava a professora para ajudá-lo nas explicações. Toda a classe está em silêncio, fazendo a sua atividade, a educadora volta ao quadro e explica o próximo passo, nesta etapa, é hora de trabalhar com ângulos. Percebo que o aluno tenta fazer, mas espera a professora para explicá-lo novamente. Na educação inclusiva, todos são capazes, cada um ao seu tempo. Percebo que ele conseguia acompanhar a turma assim que o desenho mudava de etapas. Apesar de ser um desenho técnico, complexo, envolvendo ângulos, centímetros, dimensões diferentes, Cândido desenvolve suas atividades tranquilamente.

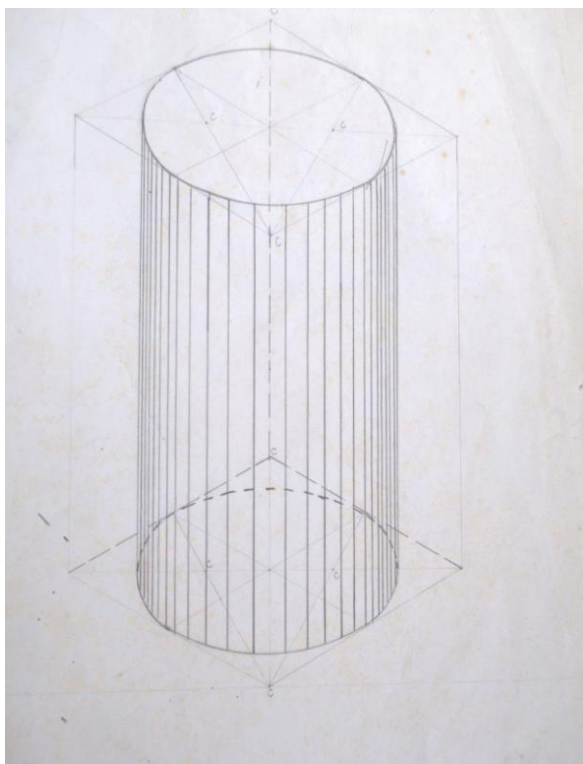


Figura 19 - Desenho para ser acompanhado pelos alunos.

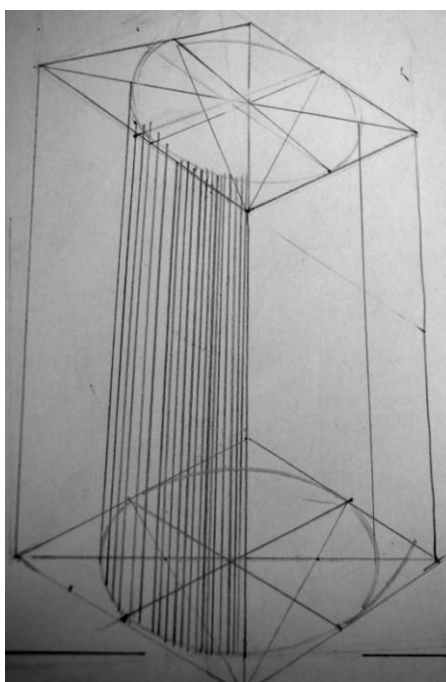


Figura 20 – Desenho feito por Cândido

Em outra aula Cândido ainda não tinha chegado, a professora conversa com alguns alunos, mostrando uns desenhos que foram impressos do computador, ela explica que eles não são fáceis de fazer e que eles foram tirados de um site espanhol. O aluno chega, a professora pede para que se sente perto da mesa dela, a fim de que

eu possa acompanhá-lo melhor. Ele olha os desenhos atentos tentando entender o que eram, pois ele tinha perdido a explicação no início da aula. A educadora explica para a turma que o padrão do desenho é no tamanho A3, terá margem de 1 cm e que os desenhos que eles fizerem farão parte de uma exposição, ela ainda explica que se fizer o desenho no tamanho A4 ficará muito pequeno. Assim, ouço uma aluna falar: “é o escudo do Super-Homem”. Ela fala para a aluna, que o desenho dela tem ângulo de 30°. Os alunos terão que ampliar o desenho. O desenho é bem estruturalista. A educadora explica que primeiro tem que ser feito um rascunho no caderno de desenho para depois ser feito no papel Canson.

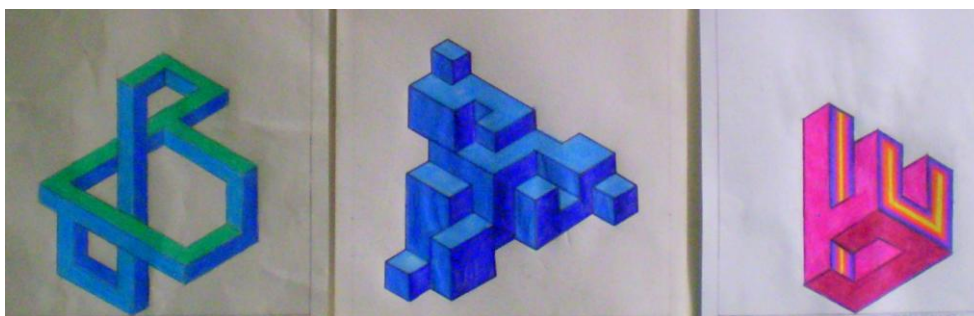


Figura 21 - Desenhos em 3D feitos pelos alunos.

Os desenhos são distribuídos para os alunos ampliarem. O aluno pega o seu e vai sentar-se bem longe da professora, agora próximo de um colega com quem tem muita afinidade. A educadora sai da sala, a turma não faz bagunça, continuam muito comprometidos com a atividade. Cândido vem sentar-se mais próximo da minha carteira. Ele olha para mim, parece desconfiar que eu o observo, apesar de tentar ser o mais discreto possível. Ele começa o seu trabalho, mas espera a professora chegar, pois ela está atendendo outros alunos.

A professora brinca comigo, numa tentativa de me tornar mais intimista com a turma “você não quer ajudá-lo não? Você está aí à toa” eu rio e volto às minhas observações. Todos solicitam a ajuda dela, pois os desenhos são muito complexos. Agora ela vem ajudar Cândido e ele começa a fazer os desenhos, parece que

esperava um estímulo. Ele dá uma olhada nos trabalhos dos colegas. Um aluno em conversa com Candido o chama de “burro”, mas percebi que não foi de forma pejorativa; mas como uma forma normal deles se tratarem assim mesmo, o que é normal entre os adolescentes; percebo que o tratamento deles com O aluno não é diferenciado por ele ser D.I.

Cabe ressaltar que nesta dissertação, não pretendemos analisar ou criticar o conteúdo aplicado pela professora, ela possuía os objetivos e metodologias que lhe eram pertinentes ao conteúdo trabalhado. Perguntei se faria algum trabalho de livre expressão, ela me falou que sim, mas serão desenhos geométricos.

Percebi que Cândido conversava com seus colegas, mas ainda não começou a fazer o seu desenho, só tem três linhas feitas. A professora vem ajudá-lo parece que se motiva e começa a desenhar de forma atenciosa. O Aluno a chama novamente. Observo que a relação da docente com os alunos é bem amistosa. O desenho de Candido evolui um pouco, apareceu mais uma linha. Ele volta a fazer – “professora é assim?” faz o rascunho do desenho para depois reproduzir no papel Canson. A professora sai, ele volta a conversar novamente. Hoje percebo que Candido parece cansado, disperso, seu desenho evolui pouco, em questão quantitativa.

Em outro dia, a professora distribuiu os desenhos que foram começados na aula anterior. Cândido conversa com os seus colegas, a turma nesse dia está bem animada, uma aluna o desafia, dizendo que ele não tinha feito a sua tarefa; ele pega o seu desenho e mostra à colega com um semblante sério, e de satisfação. Percebo que os desenhos são muito complexos, geométricos e bem estruturados. A docente conversa com Cândido, explica-lhe que agora é hora de colorir o desenho que ele tinha feito; pediu que escolhesse as cores que mais gostasse. Neste momento toda a sala está em silêncio. A professora perguntou se Cândido já havia decidido quais seriam as três cores que ele iria usar e ele mostrou os lápis: azul, vermelho e laranja. Cândido começou a pintar com o lápis azul dentro do espaço desenhado, ele mostra o desenho pintado à professora e ela responde: “mais escuro”, logo depois começou a pintar com o lápis laranja.

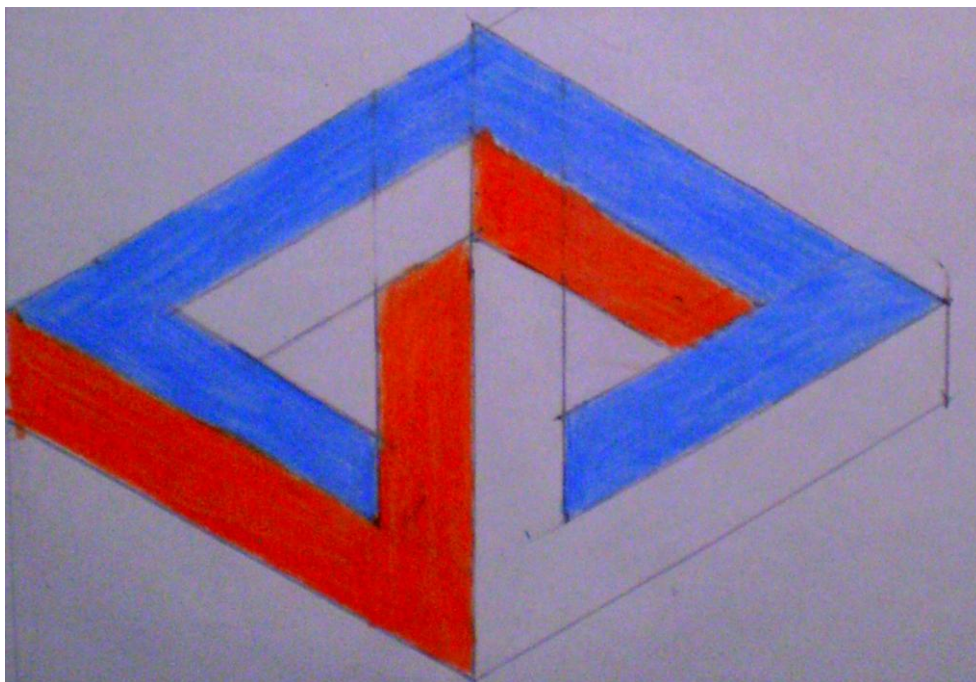


Figura 22 – Primeira tentativa da proposta, produzido e pintado por Cândido.

Duas alunas que estavam sentadas atrás de mim conversam e uma pergunta para a outra: “você assistiu Malhação ontem?” a outra responde: “assisti com um olho no computador e outro na televisão, fiquei com uma pena do Théo”. Três alunas conversam em tom de brincadeira, e uma chama a outra de “burra” por conta de uma atividade que estava sendo mal feita, Cândido também entra na brincadeira, e da sua cadeira rindo fala: “ela fez errado porque ela não cresce, ela tem um crescimento pequenez, tem que tomar remédio para crescer”.

O aluno não gostou do resultado da primeira tentativa de fazer o seu desenho geométrico, assim, ele faz outro, a professora pede para que ele acerte os detalhes que faltam no seu desenho, pois aquele seria o último dia. Ele está trabalhando, apenas com as cores verde e preto.

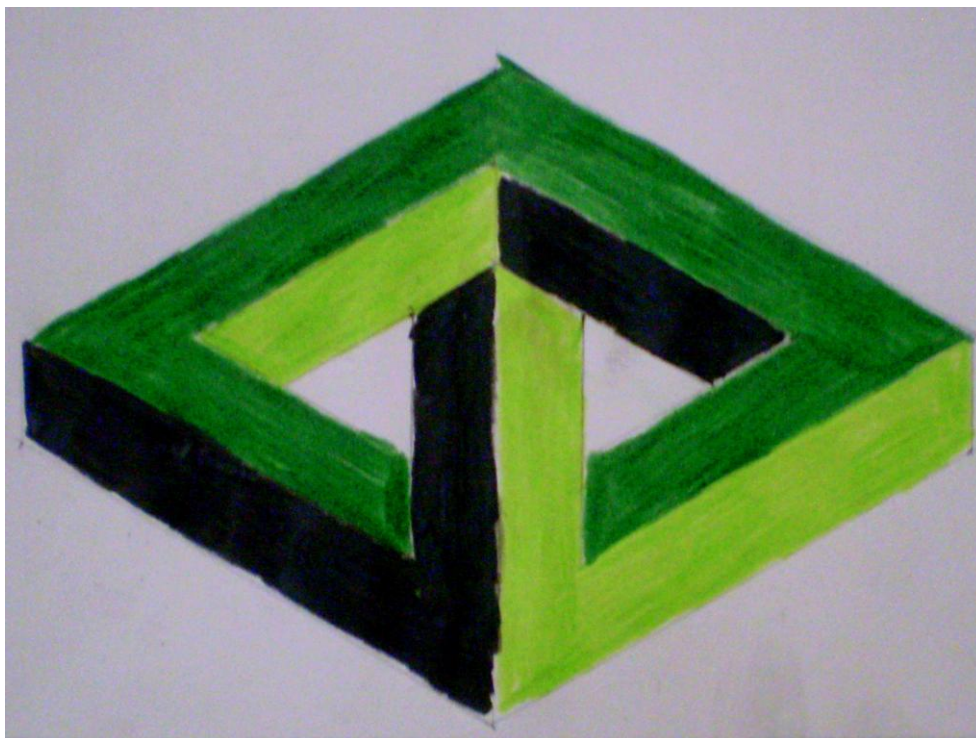


Figura 23 - Desenho final da atividade proposta para Cândido.

Todos brincam, Cândido continua entretido. A educadora trouxe cartolinas grandes, e também uma caixa com tintas, pincéis e outros materiais que seriam usados na próxima aula, muitos alunos vieram pegar e olhar os materiais. Parece que foi um momento muito prazeroso para eles.

Em outra aula, a professora começou com uma matéria nova: *Geometria do Mosaico*, e desenhou no quadro umas quadrículas. Cândido está sentado no fundo da sala. Ela demonstra com alguns exemplos a atividade a ser feita, desenhando no quadro, explica o conceito de Geometria do Mosaico, mas que na atividade o aluno poderia fazer o desenho da forma que ele quisesse, explicou ainda que aquele tipo de desenho é muito utilizado na fabricação de azulejos; mostra vários exemplos já feitos por outros alunos e uma aluna comenta: “parece um tapete”.

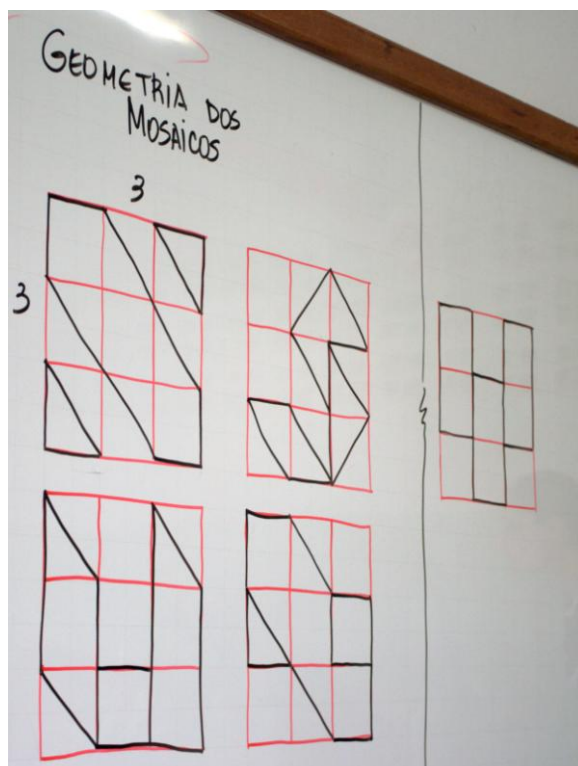


Figura 24 - Explicação da professora: Geometria do Mosaico.

Após a explicação a professora vai de mesa em mesa, verificar se os alunos estão fazendo corretamente. Ela pede para Cândido se sentar próximo a ela, então mais uma vez começa a ensiná-lo a fazer a atividade, ele faz, mas não tudo.

Quando cheguei Cândido está sentado em seu lugar, hoje ele veste uma camisa dos formandos da 8ª série, como podemos observar na figura 25.



Figura 25 – Cândido vestido com a camisa da formatura da 8ª série.

A professora dialoga com outros alunos, eles mostram os trabalhos feitos em folha milimetrada. Cândido não está fazendo e ela entrega um pedaço de papel milimetrado para ele começar a elaborar o seu desenho. Antes a educadora começou a ensiná-lo como fazer e ele com muita atenção observa, depois olha o papel e começa a fazer.

Ele vem até a professora e mostra seus primeiros traços, como visto na figura abaixo.

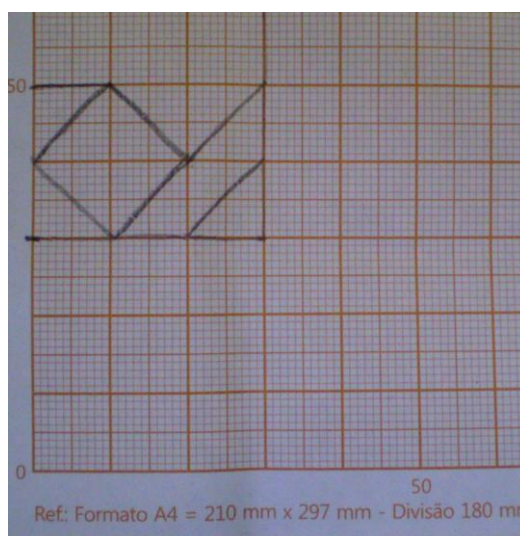


Figura 26 - Primeiros traços da criação de Cândido.

A professora disse que ela acredita que a aluna Anita da 6ª série não conseguirá fazer essa atividade, eu pergunto se é por causa da baixa visão, ela diz que não, pode ser outra coisa, mas ela só vai entender isso no ano que vem. A professora vai até Cândido e explica como ele deve continuar o desenho. Ela dobra o papel, com a finalidade de fazer o rebatimento. Ele põe a folha milimetrada contra a luz para melhor fazer a atividade e consegue. No dia da exposição Cândido ainda não tinha finalizado o seu trabalho, a professora me explicou que assim que ele terminasse, o desenho dele seria exposto também. Veja na figura abaixo:

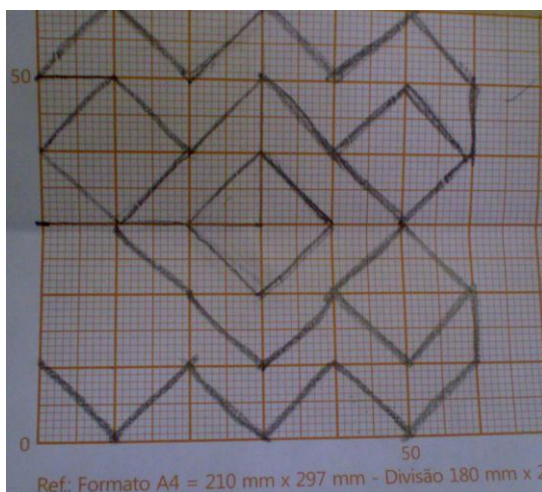


Figura 27 - Processo de criação do desenho de Cândido.

Depois de terem produzido os desenhos, chega o dia da exposição da 8ª série. Vejamos alguns trabalhos:



Figura 28 - Trabalhos realizados pelos alunos da 8ª série.



Figura 29 - Trabalho realizado por uma aluna da 8ª série.

No decorrer do desenvolvimento das atividades de Cândido nas aulas de arte, pode-se observar um teor mais orientado nas aulas, já que a proposta da professora exigia essa orientação. Talvez por se tratar da 8ª série, as aulas de Cândido foram bem diferentes das aulas de Anita, isso mostra que cada turma tem uma especificidade exigindo do professor uma variedade de conteúdo e metodologia, dessa forma, fica clara a necessidade de um profissional com formação específica em arte para dar aula dessa disciplina. A professora Angélica apesar de trabalhar com o desenho geométrico, também deixava espaço para a livre expressão.

6.3.2 Considerações sobre o “estar” de Cândido nas aulas de arte

Cândido estava terminando o ensino fundamental e para um adolescente de 14 anos, a arte torna-se algo que é fruto de um esforço consciente. Como a proposta da professora com os alunos da 8ª série era trabalhar desenhos geométricos, percebemos que ele se esforçava em seguir as explicações e fazer as atividades usando réguas, esquadros, papéis milimetrados, compassos etc. Pelo fato da educadora ter além da faculdade de arte, mas também ter feito o curso de desenho técnico no atual IFES, percebe-se o porquê da sua afinidade com o trabalho geométrico. Isso também influenciou e muito o gosto de Cândido pelo desenho geométrico, pois segundo a professora ele não demonstra muita vontade em fazer atividades de desenho livre, o contrário de Anita. Vygotsky (2001) aponta para o que o teórico russo Pliekhánov diz sobre o fator sociológico da arte, para ele, a natureza do homem faz com que ele possa ter gostos e conceitos estéticos. As condições que o cercam determinam a transformação dessa possibilidade, em realidade, elas explicam que determinado homem social, em uma dada sociedade, povo ou classe tenha justamente um gosto estético específico. Concluimos que o homem recebe da natureza diversas impressões, porque ele a considera de diferentes pontos de vista. Vygotsky enfatiza o psiquismo do homem social que é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte. Dessa forma reconhece-se que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social.

Na atividade em que Cândido construía um cilindro utilizando seus materiais percebi

o quanto esse tipo de trabalho o fazia ficar compenetrado na atividade da aula. Talvez ele estivesse tentando conquistar uma técnica que satisfizesse o seu sentimento de realização pessoal e de autoconfiança. Como futuramente a professora propôs uma atividade de livre expressão, mas com a proposta do geometrismo, Cândido teve oportunidade para criar o seu próprio desenho geométrico. Lowenfeld (1977) diz que a arte nesta faixa etária não deveria preparar o adolescente para uma profissão, mas para incentivar a evolução mental, estética e criadora do indivíduo, o estímulo das aptidões para a expressão do aluno; assim os trabalhos devem ter como finalidade propor a livre expressão individual. Mesmo tendo uma proposta orientada pela professora, Cândido pôde exercitar a sua criatividade. Percebemos que naquele momento a prática artística proporcionou um contexto onde esse aluno pode experimentar criar e se expressar, pois a professora não o pressionou, deixou-o livre para criar. Percebemos que naquela hora o mais importante era o processo de criar, que acreditamos, possibilitou o seu desenvolvimento, e não apresentou um produto final. Notei que ele trabalhava melhor quando estava em grupo. O convívio com os colegas e as observações nos trabalhos dos outros fazia com que ele se sentisse mais produtivo, mais concentrado e mais responsável. Reily (2009) mostra que o sujeito é constituído social e historicamente, dando sentido ao mundo por meio da linguagem, compreendida também a arte. Cândido em suas atividades artísticas desenvolveu sua capacidade criadora, a fruição através das experiências sensoriais e perceptuais. Com elas se desenvolve uma crescente sensibilização à cor, à forma e ao espaço. Assim, Heidebreder (1969) aduz que:

[...] a reestruturação do todo, decorrente da experiência real, que é a percepção, não é apenas uma questão de acréscimo de novos elementos, mas varia e depende grandemente das expectativas, desejos e atitudes emocionais. A experiência da percepção, para ser estética, depende de um fator de disposição para sentir a experiência. Na arte, a percepção profunda da realidade tem suas bases na percepção da expressão dos objetos, onde as partes, com seu caráter e função peculiares, são determinantes pelo todo. (HEIDEBREDER, 1969 apud MARIN 1976, p.20)

Dessa forma, acreditamos que Cândido, sendo mediado e estimulado nas aulas de arte, desenvolveu os seus sentidos através da socialização que a arte permite, todas essas experiências resultou em grande valor para ele, para a escola e também para a sociedade que se pretende inclusiva e heterogênea.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar em campo, para pesquisar a importância da arte no desenvolvimento e na inclusão de pessoas com DI, constatamos que a arte tem um significado muito importante para esses alunos. Olhando por uma perspectiva social, a arte na escola proporciona ao aluno com DI um convívio com a produção do outro e também com a sua própria produção que permite dar sentido ao “ser e estar” no mundo, mas não podemos acreditar que o social funcione com uma multiplicidade de pessoas. Para Vygotsky (2001) o social existe até onde há um homem e suas emoções pessoais, dessa forma quando a arte proporciona ao aluno com DI um momento de criação, o seu efeito é social, refletindo então um fator de grande importância para o seu desenvolvimento e inclusão. Na história muitas pessoas com NE tiveram a possibilidade de criar e se expressar através da arte modificando o seu lugar no meio social da época. Reily (2010) destaca os seguintes artistas das artes visuais: Gottfried Mind (artista savant⁵), James Henry Pullen (artista savant), Frida Kahlo, Judith Scott (escultora com Síndrome de Dow) e Evgen Bavcar (fotógrafo cego).

A arte possibilita um diálogo mediante a heterogeneidade humana, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social. Cândido e Anita, pertencendo a uma escola regular, participando das aulas de arte, convivendo com outros alunos que não possuem NEE, mas também com outros que possuem, foram mediados pela professora para uma construção de relação afetiva, social e cognitiva, onde se criava um ambiente em que se respeitava a diversidade. Esses momentos nas aulas de arte permitiram ainda o incentivo do desenvolvimento por meio da criação artística como também a apreciação e valorização do trabalho do outro.

Com base no discurso da professora, nas observações em campo, na produção dos alunos, no convívio de Anita e Cândido com outros alunos, percebemos que a arte pode sim, proporcionar um desenvolvimento e criar uma nova sociedade onde se respeite o múltiplo e o diverso. A arte, durante a história sempre sofreu preconceitos, apesar de ela ser considerada inerente ao ser humano, ela sempre quis existir e

⁵ A Síndrome de Savant é uma condição rara, em que a pessoa portadora das mais variadas desordens mentais, incluindo o autismo, apresenta brilhante talento ou habilidade contrastando fortemente com suas limitações.

contribuir de alguma forma. As pessoas com NE também lutam contra esses preconceitos que a sociedade vem impondo, julgando-lhes incapaz, o que não representa uma incapacidade total, eles possuem suas potencialidades, que funcionam num ritmo diferente das outras pessoas, mas se forem mediadas e estimuladas podem alcançar grandes realizações.

Muitos são os desafios para que a inclusão de pessoas com NEE aconteça de forma a garantir uma condição propícia para o seu desenvolvimento, a começar pelos cursos de licenciatura, e principalmente a licenciatura em arte, que estão demorando na adequação da grade curricular à nova configuração da sala de aula, onde se encontra a diversidade. Parece clichê dizer que a construção do ensino da arte no paradigma da inclusão está em processo, mas não temos respostas prontas e talvez nunca tenhamos, acreditamos na necessidade de um trabalho onde se incentive o respeito ao diverso, onde cada ser humano possa se desenvolver e participar da sociedade.

Pesquisando os autores citados nesta dissertação e analisando todos os contextos desta pesquisa, podemos concluir que acreditamos sim, que a arte não resolve todos os problemas (sociais e cognitivos) da pessoa com DI, mas que possibilita muito o seu processo de desenvolvimento e de inclusão.

8. REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Desmistificando a inclusão**. Texto apresentado em mesa redonda na colméia. São Paulo, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

AQUINO, J.G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus, 1998.

ATACK, S. M. **Atividades artísticas para deficientes**. Tradução Thaís Helena F. Santos. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/ Iochpe, 1991.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARTALOTTI, C.C. **A concepção de educação especial de terapeutas ocupacionais e suas implicações na prática profissional**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

BELLO, S. **Pintando sua alma: métodos e desenvolvimento da personalidade criativa**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Editora ática, 2006

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretária de Educação Especial – MEC/ SEESP, 2011.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/secretaria de educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLA, C. P. **Livre expressão e processo triangular no ensino das artes na pré-escola**: uma investigação sobre o desenho infantil. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em educação, Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

_____. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: Edufes, 2006.

_____. **Aspectos legais do ensino da arte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009.

COLE, M., SCRIBNER, S. Introdução. IN: VYGOTSKY, LS. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE, J. F. Jr. **Por que arte-educação?** 6ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.

EVANS, P. **Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial**. IN:

DANIELS, H. (org.) **Vygotsky em foco: pressuposto e deslocamentos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. (**Currículo Básico Escola Estadual**; v.01). Ensino fundamental: anos finais: área de Linguagens e códigos / Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009.

FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional** – São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREITAS, Neli Klix e PEREIRA, Janaina de Abreu. **Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão**. Revista E-curriculum, v. 2, junho de 2007. Disponível em: <www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 30 mar. 2011.

FOERSTE, G. S. **Leituras de imagens: um desafio à educação contemporânea**. Vitória: EDUFES, 2004.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JURDI, A. P. S. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2004.

KELLER, H. **Três dias para ver**. Publicado no Reader's Digest (Seleções). 1933. Disponível em <<http://www.cerebromente.org.br/n16/curiosidades/helen.htm>> Acesso em 10 nov. 2010.

KNOX, J.E., STEVENS, C. Vygotsky and soviet russian defectology: an introduction. In: VYGOTSKY, L.S. **The collect works of L.S. Vygotsky**: The fundamental of defectology. New York/ London: Plenum Press, 1993.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. 4ª ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2005.

LDBN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LIMA, S. R. e MENDES, E. G. **Escolarização da Pessoa com Deficiência intelectual: terminalidade Específica e Expectativas Familiares**. Revista Brasileira de Educação Especial, 18/05/2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5382011000200003&script=sci_arttext> Acesso em 15 dez. 2011.

LOWENFELD, V.; Brittan W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARIN, A. J. **Educação, arte e criatividade**. São Paulo: Pioneira, 1976.

MARQUES, L. P. **O professor com alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. São Paulo: Editora UFJF, 2011.

MARTINS, M. C. F. D. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PEDROSA, Mario. **Forma e Percepção Estética: Textos escolhidos II** / Mário Pedrosa; Otília Arantes (org.) – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PEREIRA, M.–VIEIRA F. **“Se houvera quem me ensina...” A educação de pessoas com Deficiência Mental.** Coimbra: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PILLAR, A. D. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PITOMBO, P. F. D. de T. **Práticas artísticas para todos: as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo.** Dissertação (mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, São Paulo. 2007.

READ, H. **A Redenção do Robô.** São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REGO, T.C. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

REILY, L. H. **Atividades de Artes Plásticas na Escola.** São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. **Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Diversidade e deficiência na escola In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu: ANPED, 2005. **Anais**. . . 1 CD ROM.

_____. Retratos Urbanos da deficiência. In: DE JESUS, Denise Meyrelles. (Org.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa/Organização** – Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. História, arte, educação: reflexão para a prática de arte na educação especial. In: DE JESUS, Denise Meyrelles (Org.) **Educação especial: diálogo e pluralidade** – Porto Alegre: Mediação, 2010.

SANTOS, M.P. **Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro**. Revista Integração, n. 22, p.34 40, 2000.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TOLSTOI, L. **O que é arte?** Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FILMES

MEU Pé Esquerdo. Direção Jim Sheridan. Produção: Noel Pearson. Intrepretes: Daniel Day-Lewis; Brenda Fricker; Alison Whelan e outros. Roteiro: Shane Connaughton e Jim Sheridan, baseado em livro de Christy Brown. Irlanda: Ferndale Films / Granada / Raidio Teilifis Eireann, 1989, (103 min.).

VERMELHO como o Céu. Direção Cristiano Bortone. Produção: Daniele Mazzocca e Cristiano Bortone. Interpretes: Francesco Campobasso; Luca Capriotti; Simone Colombari; Marco Cocci; Andrea Gussoni; Patrizia La Fonte e outros. Roteiro: Paolo Sassanelli, Cristiano Bortone e Monica Zapelli. Itália: Orisa Produzioni, 2006, (96 min).

SITES PESQUISADOS

<<http://www.fenasp.org.br>> Acesso em: 12 out. 2010.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf> Acesso em: 31 out. 2011.

<http://www.apaebrasil.org.br/> em 12 dez.2010.

<<http://inclusaobrasil.blogspot.com/2007/10/o-que-deficincia-intelectual-ou-atraso.html>> Acesso em: 12 dez. 2011.

<<http://www.indianopolis.com.br/si/site/1163>> Acesso em: 15 dez. 2010

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE PESQUISA

Cariacica (ES), setembro de 2010

A EMEF: Manoel Mello Sobrinho

A/C: Terezinha Margarete Guasti Grassi

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado “**A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA INCLUSÃO ESCOLAR E NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**”, orientado pelo Profº. Dr. César Pereira Cola, no curso de Mestrado em Educação/UFES, tendo como linha de pesquisa Educação e Linguagens, com o objetivo de estabelecer parceria com essa unidade de ensino, para desenvolvimento deste trabalho. Essa escola foi selecionada por receber alunos que se encaixam na proposta da minha pesquisa.

Perfil do pesquisador

Dados pessoais

Nome: Uillian Trindade Oliveira

Endereço: Rua Bruno Becacici, nº74, Nazareth, Vitória – ES

Telefone: 9274-1420

CEP: 29041-270

Idade: 32 anos

Naturalidade: Caravelas – Bahia

Estado civil: solteiro

Local de trabalho: UFES

Cargo: professor voluntário

Experiência profissional

Atuo como professor voluntário no Departamento de Linguagem Cultura e Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e sou bolsista da CAPES. Em 2006 trabalhei como professor de arte na APAE de Cariacica; no ano de 2008 trabalhei na ONG Montanha da Esperança também em Cariacica, em 2009 atuei no colégio Estadual Antônio Engrácio, no município de Serra – ES.

Interesse de pesquisa

Meu interesse em estudar a importância da arte na Inclusão Escolar e no desenvolvimento de pessoas com Necessidades Educativas Especiais - Deficiência Intelectual tem origem nas minhas experiências de trabalho. Assim, buscando entender melhor como ocorrem os processos de interação da disciplina de arte com esses alunos, é que proponho a observação das práticas dentro da sala de aula dessa instituição de educação.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: A importância da arte na Inclusão Escolar e no desenvolvimento de pessoas com Necessidades Educativas Especiais – Deficiência Intelectual.

Objetivo da pesquisa: Investigar, refletir e aprofundar sobre a questão de como a arte ajuda na Inclusão Escolar e no desenvolvimento pessoal com Necessidades Educativas Especiais, especificamente nas pessoas com Deficiência Intelectual no que diz respeito à inclusão escolar, buscando subsídios teóricos e empíricos, a fim de mostrar como a arte é significativa no percurso pessoal e escolar dessas pessoas.

Público – alvo: Uma turma de 8ª série e outra de 6ª série (alunos, professores, familiares dos alunos e funcionários do corpo técnico-pedagógico).

Requisito para a seleção das turmas: Interesse da professora regente pela pesquisa.

Metodologia: Estudo de caso do tipo intrínseco.

Coleta de dados:

- Será realizada de agosto a dezembro de 2010, por meio de entrevistas com a professora Maria Angélica Sartori, observações em sala de aula, fotografia e análise de documentos.
- Todos os procedimentos envolvendo a coleta de dados serão previamente planejados e acordados com a professora regente Maria Angélica Sartori.
- Será solicitada autorização dos responsáveis para a participação dos alunos na pesquisa.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à EMEF Manoel Mello Sobrinho e aos funcionários, técnico-pedagógicos, professores e alunos (sujeitos da pesquisa), o projeto de pesquisa **A importância da arte na Inclusão Escolar e no desenvolvimento de pessoas com Necessidade Educativas Especiais – Deficiência Intelectual**, de autoria do mestrando Uillian Trindade Oliveira, como recomendação para a realização do Mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, refletir e aprofundar sobre a questão de como a arte ajuda no desenvolvimento pessoal das pessoas com Necessidades Educativas Especiais, especificamente nas pessoas com Deficiência Intelectual no que diz respeito à inclusão escolar, buscando subsídios teóricos e empíricos, a fim de mostrar como a arte é significativa no percurso pessoal e escolar dessas pessoas. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados análise de documentos relacionados à história da escola, entrevistas, registro em diário de campo, gravações em áudio, registros em fotografias, além de transcrição por escrito da fala dos alunos e da professora regente.

Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos alunos pelas famílias. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos envolvidos na pesquisa no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, sua autorização para que eu possa efetuar a pesquisa.

Cariacica, setembro de 2010

UILLIAN TRINDADE OLIVEIRA

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
Maria Angélica Sartori	Professora		
	Pedagoga		
Terezinha Margarete Guasti Grassi	Diretora		

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Senhores responsáveis pelos alunos e alunas da EMEF Manoel Mello Sobrinho.

Sou professor de arte, e atualmente estou realizando curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação do programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de pesquisa Educação e Linguagens, da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo da minha pesquisa é investigar a importância da arte na Inclusão Escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, especificamente na Deficiência Intelectual.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, observações em sala de aula e fotografias.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores e/ou senhoras para utilizar as imagens por mim captadas, as observações em sala de aula e a produção de trabalhos escolares feitos por seu (sua) filho (a) ou aluno (a) que esteja legalmente sob sua responsabilidade. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas) utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (das) participantes da pesquisa. Esses dados coletados serão apresentados na minha dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de arte das pessoas com necessidades especiais.

Aspectos Éticos: A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções 196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Responsável: Professor Uillian Trindade Oliveira

Eu, _____, responsável

pelo (a) aluno (a) _____, da EMEF Manoel Mello Sobrinho autorizo a sua participação no projeto de pesquisa **“A importância da arte na Inclusão Escolar e no desenvolvimento de pessoas com Necessidades Educativas Especiais – Deficiência Intelectual”**, de autoria do mestrando Uillian Trindade Oliveira – PPGE/UFES, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura _____ RG: _____

Cariacica _____ de _____ de 2011

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Instrumento a ser utilizado para coletar informações sobre a prática da professora de arte, a sua visão sobre o ensino da arte para alunos com necessidades especiais na escola regular e a sua visão sobre a inclusão. As questões foram adaptadas partindo da relação do pesquisador com o ambiente da pesquisa.

1 - Para você, como a arte pode ajudar as pessoas com necessidades especiais nas salas de aula de uma escola regular?

2 - Como você trabalha a disciplina de arte com os seus alunos, quais os principais objetivos que você espera alcançar com a disciplina?

3 - Você utiliza recursos ou métodos diferenciados para facilitar o aprendizado dos alunos com necessidades especiais?

4 - Como é feito o planejamento para as atividades com todos os alunos?

5 - Você encontra desafios na questão da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular? Quais são esses desafios?

6 - Existe alguma linguagem artística que você considera mais “eficaz” no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual?

7 - Nas suas aulas, você trabalha muito com desenhos geométricos, estruturados etc., de que forma essas atividades ajudam no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual?

8 - Existe algum artista ou movimento artístico que você se inspira para propor as atividades em sala?

9 - Observei também que você proporciona momentos de livre expressão para os alunos, como você vê essas atividades no processo de aprendizagem deles, você interfere nos desenhos?

10 - Em sua concepção, qual a importância do desenho no desenvolvimento dos alunos e principalmente nos alunos com deficiência intelectual?

11 - Você já presenciou alguma forma de discriminação com os alunos especiais por parte dos outros alunos? Como é a convivência em sala de aula com esses alunos? Eles são tratados de forma diferente?

APÊNDICE E - CRONOGRAMA DE TRABALHO

Este trabalho de pesquisa pretendeu seguir o cronograma abaixo, porém, algumas pequenas mudanças ocorreram nas datas propostas em função das especificidades do tema e dos desenvolvimentos dos trabalhos.

Fase da pesquisa	Período	Atividades
Inserção em campo	Agosto/2010	Contato com a instituição, apresentação do projeto e dos protocolos
Fase exploratória	Setembro/2010	Acompanhamento de uma aula semanal em cada turma escolhida, caracterização da instituição e dos sujeitos da pesquisa.
Observação participante e coleta de dados	Agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro/2010	Acompanhamento de uma aula semanal em cada turma escolhida, entrevista com a professora e com funcionários da escola, leitura de documentos.
Tabulação e análise dos dados	Fevereiro/2011	Seleção e organização dos dados, tendo em vista as análises propostas no decorrer do estudo.
Redação da dissertação	Fevereiro, março, abril, maio e junho, julho, Agosto /2011	Qualificação da Dissertação. Descrição e interpretação dos dados com produção do relatório final.
Conclusão	Setembro a Dezembro /2011	Discussão e revisão final.
Defesa da dissertação	Abril/2012	Entrega do texto e defesa.